Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8470602
Centre d'intérêt: 870

Whyte, Margaret.

Relever des défis, trouver des solutions : réflexions de la Commission de l'enseignement professionnel sur la formation professionnelle des jeunes / recherche et réd., Margaret Whyte, collab., Estelle Bouchard. -- [Québec] : La Commission, [1984].
iv, 115 p. ; 28 cm. -- (Etudes et réflexions sur l'enseignement collégial 1983-1984)

Code: 59-1563. Bibliogr.: p. 113-115.

ISBN 2-250-07302-9

Descripteur(s): *Formation professionnelle *Enseignement professionnel *Programme de formation *Education permanente *Education des adultes *Reconnaissance des acquis *Collégial (Niveau)

Au printemps 1982, le ministre de l'Education a publié un document intitulé ##la Formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau##. La Commission de l'enseignement professionnel a analysé ce dossier quant à ses implications pour la formation professionnelle collégiale, tout en situant cette formation en tant que composante du système socio-culturel québécois. Le présent document rend compte de cette analyse.

Le premier chapitre est consacré à un bref exposé sur la situation et l'évolution de la formation professionnelle au Québec et sur le rôle des divers partenaires. Les chapitres deux et trois portent plus spécifiquement sur la formation professionnelle collégiale; à partir d'une définition de la spécificité de l'éducation collégiale, la Commission analyse la façon dont l'objet de la formation doit se traduire dans un programme qui exploite au maximum les ressources internes et externes disponibles. Dans le dernier chapitre, l'enseignement collégial est considéré dans une perspective d'éducation permanente: assouplissement des voies d'entrée, reconnaissance de la place des adultes au collégial, reconnaissance des acquis, etc.

Les divers éléments de réflexion font ressortir l'importance qu'attache la Commission à deux principes qui doivent sous-tendre le système d'éducation: 1. la nécessité d'une plus grande cohérence dans les orientations à donner à la formation professionnelle au Québec; 2. la reconnaissance de l'éducation permanente comme la base même du système éducatif. D'autres orientations majeures découlent de celles-ci: la nécessité de favoriser l'accès de certains groupes et d'encourager la concertation entre partenaires sociaux; l'importance du perfectionnement des enseignants, la mise en place d'un système de reconnaissance des acquis, etc.

Type de document: r

RELEVER DES DÉFIS, TROUVER DES SOLUTIONS

Réflexions sur la formation professionnelle des jeunes

LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Québec

Collection
Études et
réflexions
sur l'enseignement
collégial
1983-1984

EDUQ 8470602

RELEVER DES DÉFIS - TROUVER DES SOLUTIONS

RÉFLEXIONS

DE LA

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

SUR LA

FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES

Recherche et rédaction: Margaret Whyte
Collaboration: Estelle Bouchard
Dactylographie et mise en page: Johanne B. Landry

Janvier 1984

Dépôt légal - Deuxième trimestre 1984
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN: 2.550-07302-9

LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL
1983-1984

PRÉSIDENT

Claude B. Simard

MEMBRES

BLONDIN, Michel
Responsable de la formation
Syndicat des Métallos
Fédération des travailleurs du Québec

COLLETTE, Marcel
Conseiller-cadre
Secteur immeuble et équipement
Direction générale
Commission des écoles
catholiques de Montréal

COSSETTE, Pauline
Association féminine
d'éducation et d'action sociale
St-Hyacinthe

DUMAIS, Robert
Adjoint au directeur des
Services pédagogiques
Collège de Saint-Félicien

GAGNON, Pauline
Adjointe au directeur des
Services pédagogiques
Collège de Maisonneuve

JAILLET, Jean
Responsable
de l'information
École de polytechnique de
Montréal

KOBINGER, Nicole
Enseignante
Département d'informatique
Collège de Sainte-Foy

ROBICHAUD, Suzie
Enseignante
Département d'Assistance
sociale
Cégep de Jonquière

SECRÉTAIRE

Margaret Whyte

AGENTE DE RECHERCHE

Françoise Cadieux

POURQUOI LA COLLECTION "ÉTUDES ET RÉFLEXIONS SUR L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL"?

Depuis sa création en 1979, le Conseil des collèges a surtout publié des avis, généralement en réponse aux demandes du ministre de l'Éducation.

Désormais, le Conseil veut mettre l'accent sur ses fonctions de recherche et d'animation, sur son rôle de porte-parole de tous les publics intéressés au développement de l'enseignement collégial au Québec.

C'est dans cet esprit que le Conseil des collèges a décidé de publier la collection "Études et réflexions sur l'enseignement collégial".

Par la publication de cette collection, le Conseil veut mettre à la disposition des intéressés des textes sur des sujets qu'il juge vitaux pour le développement de l'enseignement collégial.

Le lecteur ne doit donc pas considérer les documents de cette collection comme des prises de position officielle du Conseil des collèges. Il doit plutôt y voir la contribution du Conseil aux débats sur les grandes questions qui préoccupent ceux et celles qui, à différents titres, citoyens, parents, étudiants, enseignants, administrateurs, s'intéressent à l'enseignement collégial.

Le texte intégral du document sera reproduit en un petit nombre d'exemplaires. Mais, si le contenu le justifie, une version abrégée sera mise à la disposition d'un public plus large.

Le Conseil des collèges

TABLE DES MATIÈRES

	Pages
INTRODUCTION	2
CHAPITRE I	
L'ÉVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL AU QUÉBEC	6
1. L'accessibilité	7
2. La valorisation de la formation professionnelle	9
3. Le rôle des partenaires sociaux	12
4. La polyvalence et la pertinence aux besoins de la société	13
5. L'enseignement collégial dans un continuum de formation	14
CHAPITRE II	
LES CARACTÉRISTIQUES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE COLLÉGIALE	17

Pages

1. La première dimension: la formation fondamentale 18

2. La deuxième dimension: la polyvalence 24

3. La troisième dimension: la spécialisation 29

3.1 La définition des objectifs spécifiques d'un programme 31

3.2 Le cheminement d'apprentissag 36

3.3 Une formation qui vise l'éveil critique 38

3.4 Une formation qui facilite l'adaptation 38

4. Le certificat d'études collégiales (C.E.C.) 39

CHAPITRE III

LES RESSOURCES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE COLLÉGIALE 45

1. Les ressources internes 46

Pages

1.1 Le perfectionnement des professeurs 48

1.2 Le recyclage 56

2. Les ressources externes 59

2.1 Le gouvernement fédéral 59

2.2 Le ministère de l'Éducation du Québec 60

2.3 Les autres ministères québécois concernés par la formation professionnelle 62

2.4 Les comités pédagogiques de coordination provinciale 63

2.5 Les liens entre les collèges et les milieux de travail 66

CHAPITRE IV

L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL DANS UNE PERSPECTIVE D'ÉDUCATION PERMANENTE 72

1. La carte nationale des programmes de formation professionnelle 75

Pages

2. L'harmonisation et le décloisonnement de la formation professionnelle 78

3. La création des 6e et 7e années du secondaire 82

4. L'abolition de la distinction administrative entre jeunes et adultes 87

5. La reconnaissance des acquis: pierre d'assise du renouveau de la formation professionnelle dans une perspective d'éducation permanente 93

CONCLUSION 106

RÉFÉRENCES 112

INTRODUCTION

Par la publication au printemps 1982 des Propositions de relance et de renouveau sur la formation professionnelle des jeunes, et lors des consultations qui l'ont suivie, le ministre de l'Éducation faisait appel aux divers intervenants dans le domaine de la formation professionnelle pour qu'ils étudient les propositions mises de l'avant par son ministère et explorent les **"moyens de les mettre en oeuvre, voire de les préciser ou de les déployer** (1)".

La Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges a suivi de près l'évolution de ce dossier et consacré de nombreuses séances de travail à son analyse. Tout en étant pleinement en accord avec les principes fondamentaux qui soustendent les propositions, à savoir **"l'égalité des chances pour tous"** et le **"développement de la société basé sur le développement des ressources humaines"** (2), la Commission n'entend pas, dans cette étude, élaborer sur les grandes orientations de la politique. Elle partage à ce titre la position du Ministre pour qui les orientations **"s'inscrivent dans des politiques éducatives connues et déjà en cours d'application** (3)." La Commission entend plutôt limiter son analyse à certaines des propositions de relance et de renouveau touchant directement la formation professionnelle collégiale puisqu'il s'agit là du mandat que lui confère la loi du Conseil des collèges. Cette analyse se base cependant sur une vision plus large de l'enseignement professionnel collégial en tant que composante du système socio-culturel québécois et la Commission tient à présenter sa conception globale du système avant d'aborder divers éléments de la politique ministérielle.

Le premier chapitre est donc consacré à un bref exposé sur la situation et l'évolution de la formation professionnelle au Québec et sur le rôle des divers partenaires dans ce domaine.

Les chapitres deux et trois portent plus spécifiquement sur la formation professionnelle collégiale. A partir d'une définition de la spécificité de l'éducation collégiale, la Commission analyse la façon dont l'objet de la formation doit se traduire dans un programme qui exploite au maximum les ressources internes et externes disponibles. Il est donc question d'une part de contenus de programme, en ce qui concerne la formation fondamentale, la polyvalence et la formation technique et spécialisée, et, d'autre part, de modalités de concertation entre le milieu scolaire et le milieu de travail ainsi que du perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel.

Au quatrième chapitre, la Commission situe son analyse de l'enseignement collégial dans une perspective d'éducation permanente. Les propositions de relance et de renouveau portent sur l'harmonisation de la formation et l'amélioration des liens entre les divers ordres d'enseignement, l'assouplissement des voies d'entrée et des modalités de formation, la reconnaissance de la place des adultes au collégial, et l'épineuse question de la reconnaissance des acquis. Ce sont là autant d'éléments que la Commission aborde dans un double but: permettre à l'enseignement professionnel collégial de mieux répondre aux besoins des usagers du système, et, pour y arriver, proposer des mécanismes de renouveau qui dépassent le cadre traditionnel de structures et de pratiques.

Malgré ses intentions de relance et de renouveau, le document ministériel sur la Formation professionnelle des jeunes demeure surtout un discours théorique, parfois ambigu, suivi d'éléments qui ressemblent plus à des voeux qu'à des propositions d'action. Dans ce texte de réflexions, la Commission veut davantage explorer et suggérer des approches à utiliser pour traduire dans la pratique les propositions touchant l'enseignement collégial. Quelques-unes des modalités ainsi retenues par la Commission impliquent des changements importants dans l'organisation de la formation professionnelle collégiale. Elles constituent dans certains cas des éléments puissants de relance ou de renouveau et permettent à la Commission de croire que son analyse répond ainsi à l'appel lancé par le Ministre et contribuera au développement de la formation professionnelle au Québec.

CHAPITRE I

L'ÉVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL AU QUÉBEC

La quinzaine d'années qui a suivi la mise sur pied du nouveau réseau de formation collégial au Québec a été marquée par une évolution sociale, économique et culturelle indéniable. La Commission de l'enseignement professionnel juge donc tout à fait normale l'évolution qu'on peut constater depuis ce temps dans les pratiques et les attitudes concernant la formation professionnelle, et tout aussi normal le souci qui se dégage des propositions ministérielles d'une évolution dynamique, bien ajustée aux besoins de ce secteur.

La création des cégeps en 1967 devait permettre aux nouveaux collèges du Québec d'offrir une formation professionnelle postsecondaire plus accessible, plus polyvalente, plus pertinente aux besoins de la société, et plus valorisée que par les années précédentes.

Encore aujourd'hui de tels objectifs demeurent fondamentaux. Le sens qu'on leur donne reflète cependant l'évolution sociale des dernières années. Dans bien des cas, on est plus sensible en 1983 aux nuances que peuvent renfermer certains de ces concepts.

1. <u>L'accessibilité</u>

L'accès des élèves du secondaire et des adultes à la formation collégiale a fait un bond considérable en quinze ans mais il reste des écarts marqués entre des populations socio-culturelles différentes: entre les francophones et les anglophones, entre les étudiants de milieux favorisés et défavorisés, entre les jeunes hommes et les jeunes femmes dans certains program-

mes à haute teneur scientifique et technologique. La Commission ne peut qu'appuyer fortement les efforts que consacrent le Ministère et les collèges du réseau à la réduction de tels écarts.

La Commission de l'enseignement professionnel s'est également penchée sur un autre aspect de l'organisation de la formation professionnelle et de l'accès à celle-ci, à savoir la place à consacrer aux adultes et le recours à des formules de formation adaptées à leurs besoins.

Le système d'éducation du Québec est structuré de façon à répondre en premier lieu aux besoins de cheminement d'une clientèle régulière de jeunes qui peut, si elle a le désir et les moyens de le faire, continuer à se former dans un établissement collégial ou universitaire à la suite de sa période obligatoire d'instruction publique. La formation des adultes s'est développée, à quelques exceptions près, de façon plus aléatoire, et la Commission juge impératives la définition et l'adoption d'une politique qui considère dans son ensemble la formation professionnelle des jeunes et des adultes au Québec. La consultation prochaine annoncée par le gouvernement sur sa politique d'éducation des adultes permettra, si elle n'est pas retardée, de mieux situer les besoins de formation des adultes à l'intérieur d'une telle politique globale de formation professionnelle.

L'éducation des adultes dans les collèges du réseau connaît, elle aussi, une évolution qui reflète celle de la société québécoise. Face aux exigences de leur clientèle adulte, les

collèges offrent maintenant, dans la limite de leurs ressources, des services d'accueil et d'encadrement plus sensibles aux besoins des adultes, des contenus de programme plus adaptés et des approches pédagogiques plus diversifiées. Au cours des années, certains collèges ont même connu un renversement du nombre d'étudiants inscrits à l'éducation des adultes par rapport à l'enseignement régulier.

C'est au chapitre IV que sera développée l'approche que préconise la Commission en ce qui concerne la place des adultes à l'enseignement collégial et plus particulièrement dans la formation professionnelle collégiale. Qu'il suffise ici de préciser qu'on parle dans ce texte de la formation professionnelle des jeunes pour mieux situer les réflexions par rapport aux propositions ministérielles. La Commission estime cependant que la planification et l'implantation des différents volets d'une politique de formation professionnelle doivent obligatoirement partir d'une vision globale de cette formation pour ensuite reconnaître l'existence de certains besoins différents et donner la place qui leur revient aux jeunes et aux adultes.

2. La valorisation de la formation professionnelle

Même si l'objectif de la valorisation de la formation professionnelle collégiale doit rester une préoccupation constante dans les années à venir, la Commission est heureuse de constater des progrès importants quant au nombre d'étudiants formés dans de tels programmes et, également, en ce qui concerne le pourcentage d'inscriptions dans ce secteur par rapport au sec-

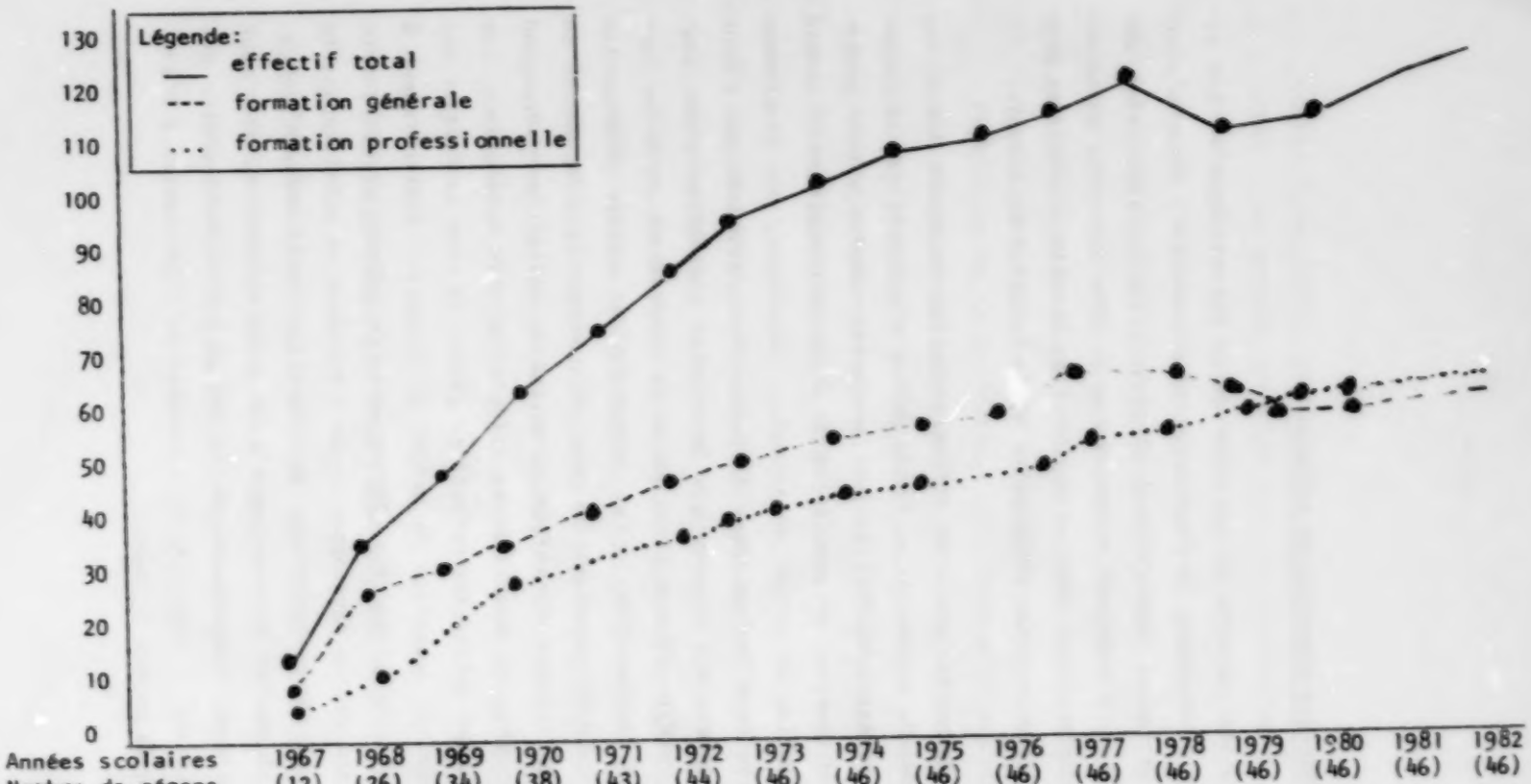
teur général. Le tableau I illustre clairement les deux volets de l'évolution de l'importance de la formation professionnelle collégiale entre 1967 et 1982.

Du côté des employeurs, malgré des conceptions parfois divergentes du rôle de la formation professionnelle collégiale, et l'éternel débat entre petites et grandes entreprises sur le degré de spécialisation à atteindre dans les programmes professionnels, les commentaires de représentants du milieu et le placement des finissants ont indiqué, du moins jusqu'au début de l'actuelle crise économique, un niveau de satisfaction très généralisée.

Il est évident, pour la Commission, que tout ce qui contribue à l'amélioration et au renouveau de la formation professionnelle contribuera également à la valorisation de cet enseignement. Dans cette optique, il est important de consacrer de nouveaux efforts au développement des liens entre l'enseignement professionnel collégial et les milieux de travail, surtout en ce qui concerne les stages de formation des étudiants, le perfectionnement des professeurs, et l'utilisation des ressources humaines et matérielles des divers milieux pour enrichir l'enseignement professionnel. Il importe, en corollaire, de développer des modalités qui permettent aux collèges de rendre service aux milieux de travail, principalement par le biais de la formation, qu'elle soit dans des programmes réguliers ou "sur mesure", et aussi par l'aide technique et l'accès à certains équipements, par exemple.

TABLEAU I

Evolution de l'effectif régulier inscrit
à temps plein dans les cégeps depuis 1967



SOURCE: Bulletin de statistique, volume 8, numéro 7, Evolution de l'effectif scolaire régulier inscrit à temps plein dans les CEGEP de la session d'automne 1967 à celle de 1982, Québec, ministère de l'Education, 1983.

3. Le rôle des partenaires sociaux

En ce qui concerne la relation entre les collèges et les milieux de travail, la Commission juge essentiel, avant d'aborder certaines propositions ministérielles de façon plus détaillée, de préciser sa conception du rôle des trois partenaires sociaux dans la formation professionnelle: celui des étudiants, du système d'éducation et des milieux de travail.

La Commission reconnaît l'interrelation évidente entre ces différents intervenants. Elle estime d'ailleurs que la formation professionnelle, en tant que reflet des objectifs socio-économiques de la société, doit nécessairement tenir compte des besoins du marché du travail. Cependant, les programmes offerts dans les collèges du Québec et sanctionnés par l'État poursuivent des valeurs que la société québécoise s'est données, particulièrement celles de la polyvalence et de la formation fondamentale. Les objectifs du système d'éducation sont loin de coïncider en tous points avec ceux du marché du travail: la problématique du marché du travail ne correspond pas à celle des établissements scolaires. En conséquence, les programmes collégiaux doivent se garder de trop se calquer sur les besoins immédiats du marché du travail. Contrairement à cet autre État, le fédéral, qui axe ses valeurs et ses interventions sur le développement de l'économie en privilégiant la formation de travailleurs qui seraient immédiatement rentables, le Québec devrait, de l'avis de la Commission, continuer à valoriser les éléments de la formation professionnelle qui permettront la mobilité, le recyclage et l'adaptation à l'évolution du marché du travail.

C'est à ce niveau que le rôle de l'étudiant devient primordial. Le système scolaire et, en l'occurrence, le système collégial, essaie de répondre aux besoins de formation de jeunes et d'adultes en fonction de leur cheminement d'apprentissage et de leurs besoins de développement. Cela ne correspond pas nécessairement à la conception des besoins de formation du marché du travail, qui calque la définition des fonctions de travail sur la structure industrielle pour mieux répondre aux impératifs de la production. La Commission souhaite que les milieux de travail comprennent que l'enseignement professionnel collégial forme l'étudiant à l'exercice d'une profession dans un domaine technique, scientifique, humain ou artistique. Il ne s'agit pas de le former à remplir un poste particulier.

La Commission reconnaît d'ailleurs aux milieux de travail des responsabilités concernant la formation à des fonctions spécifiques, le perfectionnement, ainsi que le renforcement d'éléments appris antérieurement et qui influencent la réalité du travail. En somme, il faut tendre vers l'idéal où la formation en milieu scolaire et la formation en milieu de travail sont deux composantes d'un système cohérent d'éducation permanente.

4. <u>La polyvalence et la pertinence aux besoins de la société</u>

Les deux autres objectifs de formation évoqués au moment de la création des cégeps, et à maintes reprises depuis, concernent une conception des contenus de programmes. Nous en traiterons

donc dans le prochain chapitre, dans le cadre de l'analyse que fait la Commission des propositions ministérielles touchant la formation professionnelle collégiale.

5. L'enseignement collégial dans un continuum de formation

Un dernier aspect de l'établissement du réseau d'enseignement collégial au Québec concerne la place de la formation collégiale à l'intérieur de l'ensemble du système d'éducation. Alors que l'enseignement général devait permettre aux nouveaux diplômés de continuer à cheminer vers l'université, l'enseignement professionnel était conçu comme une formation postsecondaire terminale. Il offrait un niveau de formation professionnelle plus poussé qu'au secondaire, et en cela il traduisait bien une valeur fondamentale de l'époque: la scolarisation comme moyen de réussite sociale. Au cours des années, les efforts pour assurer aux étudiants un continuum de formation ont porté d'ailleurs presque exclusivement sur le passage entre le secondaire professionnel et le collégial et force nous est de constater qu'il reste encore beaucoup de travail à faire à ce niveau.

Depuis un certain temps déjà, de plus en plus d'étudiants du secteur professionnel collégial ressentent le besoin de poursuivre leurs études à l'université. Bon nombre d'entre eux y accèdent, mais à quel prix! Un manque de concertation réelle entre les universités et les collèges et une conception terminale de la formation lors de l'élaboration de programmes contribuent à compromettre un tel cheminement, à moins que l'étudiant ne consente à y mettre les bouchées doubles ou à consa-

crer une session ou une année supplémentaire lors de l'admission à l'université. Et cela, après avoir réussi un programme de trois ans au collège, contrairement à ses confrères des programmes pré-universitaires.

La Commission ne voudrait pas passer sous silence les quelques rares exemples d'efforts pédagogiques ou structurels qui sont faits pour faciliter le passage à l'université d'étudiants détenant un D.E.C. professionnel. Ainsi, en offrant un débouché de niveau universitaire, l'École de technologie supérieure a ouvert une voie nouvelle aux étudiants de certains programmes professionnels. Quelques rares programmes du collégial ont également été aménagés de façon à utiliser les cours optionnels comme "aires de détournement" qui permettent aux étudiants de se conformer aux préalables des universités. Cependant, sauf dans le cas de l'École de technologie supérieure, où la formation est conçue en continuité avec certains programmes collégiaux, le poids de l'adaptation aux exigences des universités repose sur les épaules des étudiants. Et pourtant, ils s'y soumettent, et leur nombre est sans cesse croissant. Ainsi sur 900 inscriptions à l'École polytechnique de Montréal en 1983, 150 environ provenaient du secteur professionnel.

Cette voie ne constitue pourtant pas la solution au problème de l'accès des étudiants du secteur professionnel collégial aux universités du Québec. Si l'élaboration des grilles de passage secondaire-collégial demeure encore embryonnaire, la

définition de grilles touchant le passage collégial-universitaire est encore dans l'oeuf! La Commission estime qu'il faudra une volonté et des efforts très poussés pour y réussir. C'est au chapitre IV qu'elle proposera certaines modalités pour y arriver, dans le cadre de ses commentaires sur la reconnaissance des acquis.

Voilà, en bref, les grandes lignes de la réflexion de la Commission de l'enseignement professionnel sur l'évolution de l'enseignement professionnel collégial au Québec. L'analyse qu'elle fait des propositions ministérielles s'inspire, entre autres, de cette lecture de la situation de l'enseignement collégial. Dans les pages qui suivent la Commission regroupe et aborde les propositions touchant l'objet de l'enseignement collégial et les ressources qu'on y consacre. Par l'agencement de ces propositions elle s'efforce de donner à ces éléments de la politique ministérielle une cohérence qui semble leur manquer dans les propositions de relance et de renouveau sur la formation professionnelle des jeunes.

CHAPITRE II

LES CARACTÉRISTIQUES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE COLLÉGIALE

Toute définition de la formation professionnelle collégiale prend comme assises les grands objectifs de l'enseignement collégial. Il s'agit, rappelons-le, du développement global de la personne, qui vise à la fois à renforcer et à accroître la formation générale acquise préalablement, tout en favorisant l'élargissement des champs de connaissance de l'étudiant et l'acquisition de compétences plus poussées dans le domaine de son choix. L'atteinte de ces objectifs s'effectue par le biais des trois dimensions caractéristiques des programmes professionnels collégiaux du Québec: la formation fondamentale, la polyvalence et la spécialisation. L'intégration de ces trois dimensions, ainsi que la reconnaissance de l'importance de chacune d'entre elles permet de répondre, nous le croyons fermement, à la fois aux besoins de l'étudiant et à ceux de la société québécoise.

Pour des raisons de clarté, la Commission a préféré traiter séparément les trois dimensions du programme. Elle ne les conçoit pourtant pas comme des éléments indépendants. Il sera donc question, dans les pages qui suivent, de préciser à la fois leurs caractéristiques spécifiques et leur nécessaire interrelation.

1. <u>La première dimension: la formation fondamentale</u>

Le document ministériel définit la formation fondamentale, caractéristique du niveau collégial, comme "une formation qui, en accordant une attention prioritaire aux fondements et aux concepts de base des savoirs et des techniques, vise l'appropriation des méthodes et des démarches, la familiarisation

avec les problèmes et les enjeux essentiels des disciplines et des techniques, l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes transférables en d'autres domaines...; la formation fondamentale s'acquiert dans une concentration ou une spécialité, c'est-à-dire dans un champ délimité du savoir et du savoir-faire. Elle évoque, de ce fait, l'image de la verticalité et de la profondeur et, par là, nous renvoie à des objectifs de formation intégrale de la personne" (4).

La Commission de l'enseignement professionnel souscrit entièrement au principe qui fait de cette formation une des principales caractéristiques de l'enseignement collégial. Sa définition de la formation fondamentale coïncide largement avec la première partie de la définition du Ministère. La Commission trouve cependant important d'affirmer que la formation fondamentale ne s'acquiert pas uniquement dans les cours communs obligatoires comme le veut une certaine conception plus traditionnelle du programme collégial, ni dans la seule spécialité professionnelle, comme semble l'affirmer le texte ministériel cité ci-dessus.

Pourtant, à peine quelques lignes plus loin, on constate que, pour le Ministère, la formation fondamentale passe non seulement par la pertinence de cours communs obligatoires dans des disciplines; elle passe aussi par **"l'ensemble de la pédagogie et des aménagements institutionnels... c'est l'ensemble des cours et des activités qui doivent être dispensés** (5)" dans cette optique. Le document ministériel invoque la **"pédagogie des fondements"** pour répondre aux besoins des programmes collégiaux de formation professionnelle.

Mais que signifie et qu'implique réellement pour le Ministère le renouveau basé sur **"une pédagogie des fondements"** ? Et comment faire en sorte que les programmes soient dépouillés des cours à contenu trop pointu, que les cours obligatoires représentent autre chose que ce qu'il appelle **"d'encombrants appendices"** pour les étudiants du secteur professionnel ou que les enseignements techniques répondent plus à des exigences de compréhension qu'à des exigences d'habiletés techniques?

Pour la Commission, il ne suffit pas de souhaiter que ce renouveau pédagogique arrive pour que se résolvent automatiquement toutes les difficultés inhérentes aux programmes actuels. Il ne suffit pas non plus de proposer certains aménagements institutionnels tels l'établissement de troncs communs, le regroupement des élèves par programme plutôt que par discipline, ou encore l'exclusion du sein des programmes des cours à contenu trop pointu. Ce sont certes là des mesures pertinentes mais la Commission considère que cette nouvelle "pédagogie des fondements" ne sera possible qu'à une seule condition: miser sur une approche intégrée de formation.

Cette conception globale du programme ne nie en rien le rôle des différentes composantes de celui-ci (les cours communs de formation générale, les cours complémentaires et les cours de spécialisation). La Commission est cependant convaincue de la nécessité de reconnaître dans les objectifs et dans les cours des programmes professionnels l'interrelation entre ces trois composantes ainsi que la façon dont chacune peut et doit contribuer à l'acquisition de connaissances fondamentales chez

l'étudiant. Il ne s'agit nullement d'une conception de "récupération" des cours communs ou complémentaires par l'enseignement professionnel, ni de leur "asservissement" à cette fin, mais plutôt d'une vision de complémentarité entre les éléments du programme et des éléments de la formation fondamentale qui en découlent.

Ce qu'on lit en filigrane dans le discours ministériel, la Commission veut le traduire ici plus clairement. L'approche intégrée de formation est une approche d'élaboration, d'organisation et d'évaluation des programmes qui focalise sur les objectifs de formation personnelle et professionnelle. Dans cette optique, tous les objectifs d' n programme donné sont définis avec précision et tous les cours sont conçus comme des moyens pour atteindre ces mêmes objectifs. Ce sont tout autant la structure du programme que les méthodes pédagogiques utilisées qui favorisent la cohérence et la concertation. A l'intérieur d'un tel programme, les liens entre les divers cours sont clairement identifiables, volontairement poursuivis et pleinement exploités. Ce programme nécessite l'enseignement des savoirs et des techniques dans une perspective de formation fondamentale et de polyvalence professionnelle (6).

Des programmes intégrés de formation constituent, de l'avis de la Commission, un moyen de favoriser la poursuite de l'excellence des programmes professionnels collégiaux. Ce qui importe d'ailleurs, ce ne sont pas tant les nouvelles structures, c'est davantage la <u>façon</u> dont ces bases organisationnelles faciliteront l'intervention pédagogique des professeurs.

Il va de soi que cette nouvelle préoccupation repose en premier lieu sur la sensibilisation de chaque intervenant à la dimension "programme" et sur les volontés de changement qui en découlent. Cependant, pour la Commission de l'enseignement professionnel, le renouveau de l'organisation pédagogique exige non seulement des volontés mais également des ressources. Ce n'est qu'en donnant aux intervenants les moyens de se concerter et de renforcer les liens entre tous les enseignants d'un programme, qu'on pourra réaliser les changements souhaités.

Pour ce qui est des structures plus précisément, la Commission considère comme des éléments pertinents les trois moyens déjà cités dans le document ministériel, à savoir, l'hypothèse de l'établissement de certains troncs communs, le regroupement des étudiants par programme et l'exclusion des contenus trop pointus du sein des programmes. Elle propose en plus d'autres mesures, pour permettre de mieux réaliser l'approche intégrée de formation, la base même de ce que le Ministère appelle la nouvelle pédagogie des fondements:

1 - la formulation d'objectifs de cours et la révision des contenus de cours en fonction du programme dans son ensemble. Cela aurait effectivement un impact sur le développement et le renforcement des troncs communs pour les programmes apparentés et faciliterait l'élimination des cours à contenu trop pointu;

2 - le recours à une pédagogie qui tienne compte de la motivation, des intérêts et des besoins des étudiants qui seraient regroupés selon leur programme de formation;

3 - la recherche, l'expérimentation et la mise en place de nouvelles structures:

. la création des Commissions de programme ou d'autres structures de coordination;

. la définition d'un nouveau mandat permanent pour chaque comité pédagogique de programme, et la pleine reconnaissance de son rôle dans le processus continu d'évaluation, de révision et de mise à jour du programme ainsi que celui portant sur la réponse à certains besoins de perfectionnement professionnel chez les enseignants du programme et le développement ou la promotion d'une pédagogie adaptée.

. l'expérimentation de nouvelles structures départementales, y compris, par exemple, le regroupement de tous les professeurs enseignant dans un même programme;

. la création, par les collèges, de comités locaux de programmes mettant à contribution des enseignants, les étudiants, les administrateurs et les représentants des milieux de travail, et

4 - une plus grande souplesse et une meilleure ouverture du Ministère à la participation des enseignants à la recherche et à l'expérimentation portant sur la pédagogie des programmes professionnels collégiaux et des moyens à mettre en oeuvre pour le réaménagement des programmes.

Ce sont là autant de mesures qui peuvent concourir à assurer à l'étudiant une formation professionnelle intégrale. La dimension de la formation fondamentale ne pourra être pleinement développée dans les programmes collégiaux sans cette nécessaire intégration. Elle exige de nouvelles méthodes d'enseignement, des approches pédagogiques pluralistes, l'identification des fondements méthodologiques, scientifiques et technologiques qui permettraient l'atteinte des objectifs du programme. Autant d'éléments qui nécessitent des efforts de concertation plus poussés et des gestes concrets de la part des enseignants, des professionnels et des administrateurs de l'enseignement collégial.

2. La deuxième dimension: la polyvalence

Le document ministériel définit la polyvalence comme l'équilibre entre les connaissances liées à une compétence dans un champ donné et celles liées à une vision du monde large et diversifiée. Cet équilibre n'est atteint que par le dosage approprié des cours communs obligatoires, des cours de spécialité obligatoires ou à option et des cours complémentaires.

Cette définition de principe, très proche de celle qu'en donnait le rapport Parent, réfère davantage à la notion de culture générale permise par le contact de diverses disciplines, qu'à la notion de mobilité professionnelle.

A partir de cet objectif de polyvalence, le Ministère propose deux nouvelles façons pour que les programmes collégiaux con-

tinuent de s'en inspirer: d'abord, il souhaite que plus d'élèves s'inscrivent librement à des activités à caractère technologique; ensuite, il propose que le certificat d'études collégiales (C.E.C.), comprenne aussi des cours communs obligatoires et des cours complémentaires en plus des cours de spécialisation.

Si, pour le Ministère, la polyvalence s'obtient par l'addition ou la juxtaposition d'éléments de culture et d'érudition au sein d'un programme, il n'en est pas ainsi pour la Commission de l'enseignement professionnel.

Pour elle, la polyvalence réfère aux compétences de l'individu qui le rendent apte à comprendre des modifications ou de nouvelles exigences dans son environnement social ou professionnel, et à y réagir ou à s'y adapter en conséquence. La polyvalence se caractérise par la capacité de se situer dans un processus de travail, de comprendre et d'évaluer le changement, de transférer ses savoirs dans de nouvelles situations d'apprentissage ou de travail, et d'intervenir dans plusieurs fonctions de travail apparentées. En ce sens, la polyvalence facilite la mobilité et la réorientation professionnelles.

A l'intérieur d'un programme professionnel, c'est surtout par le biais de la formation fondamentale que l'étudiant acquiert les éléments qui contribuent à sa polyvalence professionnelle.

Pour traduire dans les faits sa conception de la polyvalence, le texte ministériel invoque des activités à caractère technologique et propose un nouveau certificat d'études collégiales. La divergence d'opinion quant à la définition de la polyvalence entre le Ministère et la Commission amène celle-ci à ne traiter que des activités à caractère technologique dans la partie de son texte de réflexion portant sur la polyvalence. La question du certificat sera discutée plus loin, une fois que nous aurons cerné les divers éléments du programme régulier.

Les activités à caractère technologique

Pour permettre aux étudiants du collégial de diversifier leurs champs d'intérêt, le document ministériel souhaite que ceux-ci **"choisissent librement de s'inscrire à des activités à caractère technologique"** (7). On comprend que cette invitation s'adresse davantage aux étudiants du secteur général car, si la poursuite d'objectifs de compétence technologique est maintenant reconnue comme essentielle dans la grande majorité des programmes professionnels du collégial, ce nouvel impératif n'est pas ressenti de la même façon dans chacun des programmes pré-universitaires. La Commission, pour sa part, considère très important qu'une place soit réservée à ces cours ou activités dans le cadre de tous les programmes collégiaux. Mais plus qu'un souhait, il faut en faire une réalité dans la composition des programmes ou dans d'autres activités de formation offertes par le collège.

Deux aspects particuliers de la formation à caractère technologique méritent qu'on s'y arrête au départ. Premièrement, il ne s'agit pas d'activités de loisirs ou de divertissements, mais d'éléments de toute première importance pour la formation globale de la personne. Fonctionner dans la société actuelle exige effectivement la connaissance et la compréhension des réalités de la technologie moderne, de son impact, de ses limites et de ses bienfaits. Et deuxièmement, la technologie peut constituer un objet propre de l'enseignement collégial et, en même temps, s'intégrer dans tout cours et tout programme.

En effet, la technologie constitue à la fois un outil pédagogique de base et un instrument qui devient de plus en plus indispensable dans tous les programmes, qu'ils soient professionnels ou pré-universitaires.

La Commission de l'enseignement professionnel estime que, tout comme au secondaire, des cours ou activités à caractère technologique pourraient être dispensés dans une optique qui favorise l'acquisition de connaissances fondamentales "**en cela même qu'elle familiarise l'élève aux règles, aux processus et aux réalités de l'univers de la technologie**"(8). La continuité dans les contenus de ces cours offerts tant au secondaire qu'au collégial ne sera rendue possible que par la définition d'objectifs clairs et cohérents.

Ainsi, les activités à caractère technologique devraient permettre de mieux comprendre les fondements et les principes

de la technologie moderne, tout en faisant le lien avec les éléments des divers programmes qui font appel à la technologie. En concordance avec les principaux objets de la formation collégiale, de telles activités auraient comme objectif principal le renforcement et l'élargissement des savoirs de l'étudiant, dans une optique de formation fondamentale et de polyvalence.

Sans attribuer à des cours ou activités d'éducation technologique un caractère obligatoire, la Commission juge toutefois important que les collèges trouvent les formules qui suscitent l'intérêt des étudiants à leur endroit et s'assurent que les meilleures conditions soient offertes à ceux qui désirent s'inscrire à de telles activités. Trop souvent, les barrières et les contraintes s'opposant au libre choix de l'étudiant sont si nombreuses que ce qui était au départ optionnel devient vite, dans la réalité, obligatoire ou, inversement, impossible à intégrer à l'horaire.

Pour que les apprentissages réalisés dans le cadre de telles activités soient significatifs pour l'étudiant, la Commission estime qu'il sera nécessaire de créer une banque de cours à caractère technologique. Ceux-ci devront être regroupés par secteur ou par champ d'activités techniques correspondant à nos réalités socio-économiques. Loin de présenter des contenus pointus, ces cours, activités ou projets, devront être avant tout, le moment et le lieu privilégiés pour acquérir les fondements, les règles ou les principes d'un champ particulier du domaine technologique.

D'ailleurs, la Commission rappelle que la réussite de la création de banques de cours optionnels ou complémentaires à caractère technologique repose principalement sur l'importance de leurs objectifs et de leurs contenus, aux yeux des étudiants. Qu'ils soient liés à des objectifs d'un ou de plusieurs programmes, dans le cas des cours optionnels ou à des objectifs de formation complémentaires, ils doivent représenter, pour les étudiants, des éléments d'apprentissages pertinents qui provoquent l'intérêt, et qui facilitent la connaissance et la compréhension du langage et des outils technologiques qui caractérisent la société contemporaine.

Les professeurs des départements du secteur professionnel pourraient avoir un rôle clé à jouer dans les consultations et le travail d'élaboration d'éventuelles banques de cours à caractère technologique. Ce travail s'effectuerait en premier lieu au niveau local mais le recours à un organisme provincial de coordination contribuerait également à faire profiter différents collèges des initiatives ou des ressources des autres.

Enfin, comme nous l'avons dit plus haut, la technologie au collégial n'est pas uniquement l'affaire de quelques cours à contenu technologique. La Commission estime que la pensée technologique doit être intégrée dans tout l'enseignement collégial. Afin que le rôle de la technologie devienne une préoccupation de tous les pédagogues, pour qu'ils cherchent à la mettre à contribution à la fois sur le plan des contenus de formation et en tant qu'outil pédagogique, le Ministère et les collèges devront faire en sorte que la sensibilisation et la formation des enseignants en matière de technologie constitue un élément prioritaire de toute politique de perfectionnement collectif.

3. La troisième dimension: la spécialisation

Il est généralement reconnu que la spécialisation dans les programmes professionnels du collégial vise à la fois deux objectifs généraux: rendre l'étudiant capable d'intégrer le marché du travail dans un domaine spécifique et lui donner la polyvalence professionnelle qui facilite son adaptation à de nouvelles situations professionnelles et à l'évolution des fonctions de travail.

De l'avis de la Commission de l'enseignement professionnel, ce deuxième volet constitue un objectif primordial, en ce sens que c'est en fonction de la préparation à un marché de travail futur et à une société en évolution que la formation professionnelle de l'étudiant répond véritablement à ses besoins. La seule préparation à des fonctions existantes ne devrait pas être considérée comme suffisante dans un programme professionnel collégial.

Cette approche amène la Commission à apporter certaines précisions quant à l'orientation à donner aux objectifs propres à la spécialisation dans les programmes professionnels. A l'instar du ministère de l'Éducation, la Commission de l'enseignement professionnel favorise la concertation entre les milieux de l'enseignement et du travail notamment en ce qui concerne la définition de certains objectifs de programmes de formation et pour réaliser une partie de la formation pratique de l'étudiant. D'ailleurs ce deuxième volet constitue un thème majeur du travail de la Commision en 1983-84; il sera discuté plus loin dans cette étude et développé lors des travaux ultérieurs portant sur les propositions et les actions du ministère dans ce domaine.

La définition d'objectifs de programmes professionnels oblige à déterminer des choix pédagogiques guidés par:

. la connaissance des habiletés et des compétences que l'étudiant doit acquérir pour oeuvrer dans un domaine de travail donné

. le respect du cheminement d'apprentissage et la connaissance des besoins de formation de l'étudiant;

. une évaluation des tendances à venir dans le domaine de travail visé et dans des domaines apparentés.

3.1 La définition des objectifs spécifiques d'un programme

La consultation auprès de divers intervenants du monde du travail dans chaque domaine de formation s'impose en premier lieu lors de la définition des objectifs d'un programme professionnel. Leur contribution peut porter sur la hiérarchie des fonctions de travail, les tâches inhérentes à de telles fonctions, les connaissances, les habiletés et les attitudes requises, ainsi que sur l'évolution du secteur. La Commission estime cependant que le ministère de l'Éducation doit veiller à se garder d'une tendance assez courante chez lui qui consiste à considérer les représentants des employeurs comme les seuls interlocuteurs valables lors de consultations entre le milieu de l'éducation et ceux du travail sur les besoins de formation professionnelle. Il est essentiel qu'une telle consultation soit la plus large possible pour éviter d'o-

rienter un programme vers des besoins trop restreints et aussi pour reconnaître la pertinence de la contribution de diplômés de programmes professionnels et d'autres travailleurs du secteur dans l'identification des caractéristiques et des exigences d'un domaine de travail en particulier.

De telles caractéristiques ne sont cependant pas statiques. Les représentants des milieux de travail et les pédagogues doivent se reconnaître une responsabilité commune dans l'identification des tendances à venir dans le secteur de formation qui les intéresse. Leur expérience, leurs connaissances, leurs lectures et leur jugement doivent contribuer à leur faire interroger l'avenir, de façon à préciser les objectifs du programme qui donnent aux étudiants les meilleures assises possibles. Est-il besoin de souligner encore une fois le rôle d'une formation fondamentale solide dans cette préparation, sinon à un avenir inconnu, du moins à des lendemains peu connus?

En un deuxième temps, il revient aux responsables pédagogiques, à la lumière des habiletés et des compétences identifiées comme nécessaires à la formation, de déterminer la structure la plus apte à donner au programme. Ils ont un rôle d'intermédiaire à jouer pour tenir compte à la fois des objectifs de la formation collégiale et des compétences exigées par le marché du travail. Il s'agit donc de juger de l'opportunité de certains objectifs et de contenus, étant donné le niveau de spécialisation et le niveau de complexité propres à l'enseignement collégial.

De tels choix nous renvoient directement aux interrogations soulevées dans le document ministériel sur le problème de l'harmonisation des niveaux de formation professionnelle. **"Au nom de quoi tel programme est-il offert au secondaire plutôt qu'au collégial, à l'universitaire plutôt qu'au collégial? Au nom de quoi, surtout, certains programmes singulièrement comparables sont-ils offerts à deux niveaux? (9)".**

Critères d'harmonisation des programmes

Prenant appui sur les grandes missions respectives des trois niveaux de formation professionnelle, la Commission pense que l'élaboration de critères doit être rapidement entreprise et les mécanismes de concertation identifiés au plus tôt pour parvenir à l'harmonisation des niveaux.

Les caractéristiques inhérentes aux types de formation professionnelle dispensée à chacun des niveaux d'enseignement permettent, d'après la Commission, de préciser au nom de quoi, justement, tel ou tel programme doit être offert. La formule consacrée actuellement accorde au secondaire la responsabilité de former des ouvriers spécialisés, au collégial, celle de former des techniciens et à l'universitaire, de former des professionnels. Cette dernière appellation apparaît plus que paradoxale aux yeux de la Commission car tout en étant le seul niveau d'enseignement qu'on ne qualifie jamais de "professionnel", l'enseignement universitaire est aussi le seul à "produire des professionnels". Mais où se situe la barrière entre l'ouvrier spécialisé et le technicien? Quels sont les principes de répartition des différents types de formation?

La Commission croit que la réponse repose en grande partie sur une classification des professions qui tient compte de l'ensemble des facteurs suivants:

- le type d'habiletés à acquérir au cours d'une formation en fonction des tâches à accomplir;

- le volume de connaissances requises à l'accomplissement d'une fonction de travail; et

- l'importance de la responsabilité sociale généralement associée à une fonction de travail.

Ces trois critères ou principes permettent de mieux définir les missions du niveau de formation et, par là, de mieux répartir les programmes entre ceux-ci.

Le type d'habiletés à acquérir

On pourrait parler ici de niveaux taxonomiques des apprentissages qui les classifient en allant du plus simple au plus complexe. Ainsi, la formation professionnelle du secondaire est davantage concentrée sur l'acquisition d'habiletés psychomotrices simples s'appuyant sur des habiletés intellectuelles simples s'identifiant davantage au "comment faire" et incluant les "pourquoi" pertinents. Plus le niveau avance, plus les connaissances deviennent complexes et font appel à des habiletés d'analyse, de synthèse et d'évaluation.

Le volume de connaissances requises

Il en va de même pour le volume des connaissances. En effet, les connaissances nouvelles, en plus d'être plus complexes, seront plus nombreuses. Leurs préalables iront toujours en augmentant, se superposant les uns aux autres.

L'importance de la responsabilité sociale

Aux critères qualitatif et quantitatif s'ajoute un critère supplémentaire, plus subjectif mais pourtant bien réel: celui de l'importance de la responsabilité sociale généralement associée à l'accomplissement d'une tâche ou d'une fonction de travail. Ainsi, on reconnaît socialement, culturellement et professionnellement aux tâches de l'ingénieur une importance plus grande que celle que l'on accorde aux tâches du technicien.

La Commission tient à souligner qu'elle est encore en phase de réflexion sur le critère de la responsabilité sociale. Elle demeure sensible à la nature relative, voire arbitraire, du critère, mais elle considère qu'il joue un rôle d'une importance telle qu'on ne peut se permettre de l'écarter pour des raisons d'objectivité ou de purisme. Tout au plus doit-on l'associer étroitement aux deux autres critères plus concrets et donc quelque peu plus faciles à cerner.

En somme, la Commission pense que la formation professionnelle au secondaire devrait surtout développer des habiletés psychomotrices simples et certaines habiletés intellectuelles de l'ordre de l'identification des concepts et de l'application; que la formation professionnelle collégiale devrait développer des habiletés intellectuelles et psychomotrices plus complexes de l'ordre de la compréhension et de l'analyse. Elle reconnaît aussi à la formation collégiale un rôle de développement d'habiletés de synthèse et de conception, surtout dans certaines techniques professionnelles où cette formation constitue le niveau le plus poussé au Québec. Un volume plus élevé de connaissances et de complexité des tâches donne sa raison d'être à la formation professionnelle universitaire qui doit ainsi développer des habiletés intellectuelles et psychomotrices encore plus complexes de l'ordre de l'analyse, de la synthèse, de l'évaluation et de la conception.

Il sera question dans le dernier chapitre de ce document de réflexion des mécanismes à adopter en fonction de ces critères pour faciliter l'harmonisation des niveaux de formation. En ce qui concerne l'élaboration et la révision de programmes, la Commission entend traiter plus en détail de ce volet de la formation professionnelle dans un avis ultérieur sur les nouvelles propositions ministérielles en ce domaine.

3.2 Le cheminement d'apprentissage

Il a déjà été question au premier chapitre de la nécessi-

té de structurer la formation professionnelle en fonction du cheminement d'apprentissage de l'étudiant plutôt que de la calquer sur la hiérarchie des fonctions dans le milieu de travail ou sur celle des savoirs à caractère scientifique et technique. La responsabilité pédagogique qui revient aux professionnels de l'enseignement exige que ce soit eux qui déterminent la structure du programme professionnel pour mieux atteindre les objectifs de formation définis en consultation avec le milieu de travail. La qualité de la formation dépend des choix ainsi faits autant qu'elle dépend des objectifs et des contenus de la formation. Une fois le programme-cadre défini, il faut reconnaître également la responsabilité des professeurs dans le choix des méthodes pédagogiques et dans l'organisation de l'enseignement.

Le rapport annuel 1982-83 de la Commission de l'enseignement professionnel porte principalement sur le concept d'une approche intégrée à la formation professionnelle, par le biais d'échanges, de consultations, et de collaboration entre tous les intervenants dans le programme. D'ailleurs, tout en reconnaissant le rôle prépondérant que doivent jouer les professeurs dans la formation, et en les incitant, avec le Ministère et les collèges, à travailler à préciser et à renforcer les liens entre les divers éléments de programmes, la Commission estime que la formation professionnelle peut être améliorée si les enseignants encouragent la participation active des étudiants à la définition et à l'évaluation des objectifs, des contenus, de la structure ou des méthodes pédagogiques caractéristiques de leur programme.

3.3 Une formation qui vise l'éveil critique

Sans nier le rôle d'éveil critique généralement attribué aux cours communs obligatoires de français et de philosophie, la Commission de l'enseignement professionnel estime que la formation spécialisée au collégial doit également poursuivre l'atteinte d'un tel objectif. Tout programme professionnel collégial doit favoriser l'acquisition chez l'étudiant des connaissances et des outils qui développent chez lui une compréhension et une vision critique de l'environnement de travail et de sa propre place à l'intérieur de cet environnement. Cela exige aussi la connaissance de la législation touchant l'organisation du travail, les droits des travailleurs, la santé et la sécurité, et le syndicalisme. Mais, au delà des connaissances, la finalité de cette formation demeure la capacité de l'individu de rester informé et exigeant, critique et créateur par rapport à son environnement professionnel et social et au rôle qu'il y joue.

3.4 Une formation qui facilite l'adaptation

Aucun programme professionnel ne réussit pleinement à offrir une formation qui prépare l'étudiant à la fois au marché du travail actuel et futur. Il est cependant possible, par le biais d'un bon enseignement des fondements dans un domaine professionnel, d'outiller l'étudiant pour qu'il soit mieux préparé à s'adapter aux changements futurs. C'est dans cette optique que la Commission favori-

se une conception plus globale de la formation, en tant qu'éducation permanente, et cette approche sera discutée plus en détail dans le quatrième chapitre de l'avis.

Pour la Commission de l'enseignement professionnel, l'acquisition des fondements propres à un secteur de travail et l'acquisition d'un niveau relativement élevé de compétence technique dans un domaine donné demeurent des objectifs tout à fait pertinents à l'enseignement professionnel collégial. Elle y rajoute cependant un troisième volet: la poursuite d'un objectif de sensibilisation au processus permanent de la formation individuelle et professionnelle. L'étudiant qui réussit à acquérir les connaissances et les attitudes qui lui permettront de poursuivre sa formation après la fin de ses études collégiales est mieux préparé pour s'insérer socialement et professionnellement dans une société en évolution.

4. Le certificat d'études collégiales (C.E.C.)

Au moment de la parution des Propositions de relance et de renouveau portant sur la formation professionnelle des jeunes, le Ministère proposait certaines modifications à l'actuel certificat d'études collégiales.

Invoquant la nécessité de diversifier la nature et la durée des programmes pour mieux les adapter aux besoins et au cheminement d'une population scolaire de plus en plus variée, invoquant aussi sa conception de la polyvalence dans la formation, le document ministériel propose de rendre plus accessibles,

tant aux jeunes qu'aux adultes, les programmes conduisant au certificat d'études collégiales. Il suggère aussi que, dorénavant, le certificat d'études collégiales comporte, tout comme le diplôme d'études collégiales, des cours obligatoires et des cours complémentaires. Rappelons à ce sujet que le C.E.C. contient actuellement entre 55 à 62 crédits essentiellement consacrés aux cours de spécialité d'un programme professionnel donné. Cette formation s'adresse principalement à une clientèle adulte désireuse d'acquérir des habiletés professionnelles sans avoir à suivre les cours obligatoires et complémentaires essentiels à l'obtention du diplôme d'études collégiales.

L'avis demandé au Conseil des collèges par le ministre de l'Éducation concernant le projet de règlement sur le régime pédagogique du collégial, et la participation du Conseil à la Commission permanente de l'éducation de l'Assemblée nationale, sur cette même question, ont amené le Conseil des collèges, après consultation de sa Commission de l'enseignement professionnel, à prendre position publiquement sur les propositions du Ministère concernant le certificat d'études collégiales. Ainsi, la position du Conseil concernant le certificat d'études collégiales est déjà connue et du Ministre et du public. Pourtant, la Commission reprend ici les grandes lignes de l'exposé présenté en Commission parlementaire pour que cette réflexion sur la formation professionnelle cadre mieux avec les propositions de relance et de renouveau. Les propos de la Commission concernent également les commentaires ministériels qui accompagnaient le projet de règlement du régime pédagogique du collégial, celui-ci étant la suite logique de l'énoncé

de principe sur le certificat, tel qu'on le retrouve dans le chapitre III des Propositions de relance et de renouveau.

Le Ministère considère que ce programme plus court constitue une nécessité pour la clientèle adulte. Il répondrait davantage aux besoins des décrocheurs, augmenterait ainsi les taux de rétention aux études collégiales, et, finalement, attirerait une clientèle de jeunes qui sont réticents à poursuivre des études après avoir obtenu un diplôme d'études secondaires. Donc, le Ministère choisit un seul moyen, soit le certificat d'état, pour satisfaire à la fois une clientèle adulte diversifiée dans ses besoins comme dans ses caractéristiques d'emploi, une clientèle potentielle de jeunes qui n'accèdent pas aux études collégiales et enfin une clientèle de jeunes qui semblent se désintéresser des études collégiales et qui décrochent. La Commission de l'enseignement professionnel et le Conseil des collèges ne partagent pas cette analyse.

Examinons brièvement, en premier lieu, le cas de la clientèle adulte. Le certificat d'état existe pour les adultes depuis plusieurs années. Il est d'ailleurs utile de préciser tout de suite qu'il existe depuis le même temps pour les décrocheurs, étant donné que la distinction administrative entre les jeunes et les adultes permettait aux décrocheurs d'avoir accès au certificat après une année de décrochage.

Or, à l'examen des quelques statistiques relatives aux certificats, on se rend compte que ce programme plus court n'a pas été l'objet d'un achalandage considérable. Ainsi, de 1970 à

1980, un total d'environ 6 100 C.E.C ont été émis, ce qui représente quelque 600 par année dont près de 2 900 en techniques infirmières, 1 000 en techniques administratives et près de 300 en techniques d'éducation spécialisée. A première vue, ces chiffres peuvent paraître considérables. Depuis ces dernières années cependant, les programmes conduisant à un certificat connaissent un réel déclin malgré l'augmentation des clientèles dans les collèges. En 1981, ils ne représentent plus que 1.6% de tous les diplômes accordés. De plus, une chute de 12% des C.E.C émis a été enregistrée entre 1980 et 1982, passant de 573 à 503.

On peut en conclure que cette baisse considérable de popularité indique que le certificat répond de moins en moins aux besoins diversifiés de la clientèle adulte.

La Commission traite assez longuement au chapitre IV de la question de la reconnaissance des acquis. Qu'il suffise de préciser ici qu'elle favorise le recours à ce nouvel outil, consacré dans l'article 27 du projet de règlement d'études conformément à l'intention déjà exprimée dans les propositions de relance et de renouveau. Tout comme le Conseil, elle estime que la reconnaissance des acquis amènera la clientèle adulte à se désintéresser encore davantage dans les prochaines années du certificat, étant donné que l'obtention d'un diplôme leur sera facilitée.

La Commission constate d'autre part que l'augmentation marquée, depuis les dernières années, des attestations d'études collégiales (A.E.C.) laisse supposer à bon droit qu'il y a eu

un glissement important des clientèles des programmes de certificat vers des programmes d'attestation ce qui, par voie de conséquence, indique que les attestations répondent mieux aux besoins des adultes.

Ainsi, en 1980 et en 1981, les A.E.C. ont été deux fois plus nombreuses que les C.E.C. La clientèle adulte des collèges, avons-nous dit, est diversifiée dans ses besoins comme dans ses caractéristiques d'emploi.

En plus des diplômes d'études collégiales, la Commission juge que des programmes plus courts à durée variable, établis et sanctionnés par les collèges, mais autorisés par le Ministère, permettraient d'adapter l'enseignement collégial aux exigences particulières de la formation sur mesure sans négliger ses caractéristiques propres, à savoir la formation fondamentale et la polyvalence. Pour la Commission, l'article 21 du projet de règlement d'études contient tous les éléments correspondant à de tels critères, y compris la nécessaire souplesse pour répondre aux divers besoins exprimés.

Enfin, à l'instar du Conseil des collèges, la Commission ne croit pas que le certificat d'études collégiales, selon le modèle proposé, ni même l'attestation, puisse être un remède universel pouvant guérir le mal du décrochage ou de la non-fréquentation de l'enseignement collégial.

Dans le cas des jeunes qui ont terminé leur secondaire, qui possèdent un dossier adéquat mais qui ne poursuivent pas leurs études au collégial, la Commission ne croit vraiment pas que

l'existence de programmes plus courts conduisant à des certificats d'état les attire en très grand nombre au collège.

La longueur des études n'a que peu d'influence sur la décision de ces étudiants. Les raisons sont d'un autre ordre et très diversifiées: manque de motivation, manque de ressources, méconnaissance des collèges, des programmes offerts, et des types de cheminement possibles, manque d'ambition ou défaut de se croire capables de réussir des études collégiales, lassitude face aux études et manque de soutien et d'encouragement de leur milieu. La plupart de ces éléments d'explication valent également dans le cas des décrocheurs.

Une chose est certaine: c'est dans les milieux socio-économiquement faibles que l'on retrouve la majorité de ces étudiants potentiels. Il y a une barrière culturelle et sociale qui existe dans notre société en regard de la poursuite d'études supérieures. La Commission ne croit pas qu'un programme plus court comme celui du certificat pourra éventuellement l'abolir. La solution est ailleurs et certainement moins simple.

Pour toutes ces raisons, la Commission estime que l'on peut faire aisément l'économie du certificat proposé par le Ministère dans la panoplie de diplômes et de programmes qui sont offerts aux étudiants jeunes et adultes. En réalité, ce certificat viendrait tout simplement encombrer une pièce déjà surpeuplée.

CHAPITRE III

LES RESSOURCES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE COLLÉGIALE

La Commission ayant choisi une approche globale dans l'analyse des propositions de relance et de renouveau, elle situe celles qui portent sur les relations entre les milieux de travail et d'enseignement et sur le perfectionnement des professeurs dans un cadre plus large qui comprend l'ensemble des ressources qui peuvent contribuer à un enseignement professionnel de qualité. Cette analyse permet d'identifier deux types de ressources: les ressources internes et externes.

1. Les ressources internes

La plus importante ressource interne pour l'enseignement professionnel dans les collèges est sans aucun doute le corps professoral. Cette affirmation n'a rien d'un lieu commun car le développement de l'enseignement professionnel collégial et la qualité de la formation offerte est attribuable presque exclusivement à cette ressource trop souvent dévalorisée.

Pendant la période de croissance des collèges du Québec, la grande majorité des départements du secteur professionnel ont connu à la fois une augmentation des ressources professorales et une amélioration de la charge de travail. Les nouveaux professeurs, jeunes pour la plupart et riches de leur expérience du milieu de travail ou de leur formation récente, ont contribué par leur enthousiasme et leurs connaissances spécialisées au dynamisme de leur département et de leur programme. En même temps, la tâche et l'horaire de travail de tous les professeurs étaient caractérisés par suffisamment de souplesse pour leur permettre de se perfectionner, de se tenir à jour

dans leur spécialité et de tirer profit des contacts avec les nouveaux venus dans leur département.

La Commission s'inquiète devant deux modifications importantes à cet état de choses, d'autant plus qu'il y a un lien évident entre les deux. D'une part, la période de croissance étant à toutes fins pratiques révolue, sauf en ce qui concerne certains programmes à haute teneur technologique, peu de départements professionnels connaissent actuellement ou connaîtront le renouvellement des ressources humaines qui caractérisait les années passées. Ce nouveau régime d'austérité, quelles qu'en soient les raisons, pose des problèmes particuliers dans le secteur professionnel à cause de l'importance de l'ajustement des programmes et des enseignements à la situation changeante du marché du travail et à cause aussi des conséquences pédagogiques qu'il entraîne. Les enseignants sont expérimentés; la vaste majorité d'entre eux sont caractérisés par un professionnalisme qui les motive et qui avantage leurs étudiants. Mais le corps professoral vieillit, collectivement et individuellement. Et malgré des exceptions individuelles, peut-être plus nombreuses qu'on ne le croit, la "flamme" est difficile à maintenir et la Commission s'inquiète de la démotivation qu'ont entraîné les conditions de travail imposées en 1983 et les conséquences déjà senties sur l'enseignement professionnel.

En effet, la deuxième modification importante à la situation antérieure concerne l'augmentation de la charge d'enseignement des professeurs du secteur professionnel et la diminution conséquente de leur disponibilité et de leur motivation pour deux

activités touchant la qualité de leur enseignement professionnel. Il s'agit en premier lieu du perfectionnement professionnel, et, en deuxième lieu, des contacts à entretenir avec le secteur de travail visé par leur programme.

La Commission reconnaît aux professeurs de l'enseignement professionnel deux responsabilités conjointes. Comme il a déjà été dit plus haut, ils détiennent une responsabilité pédagogique et professionnelle, non seulement dans l'enseignement à l'intérieur d'un programme, mais également dans la définition de la structure et des objectifs du programme. De telles responsabilités exigent également d'eux qu'ils maintiennent des liens avec le milieu de travail, pour s'assurer que leur enseignement reste à jour et pour faciliter aux étudiants l'insertion sur le marché du travail.

En contrepartie, la Commission reconnaît que la mise à jour ou le perfectionnement professionnel ne constituent pas une responsabilité purement individuelle. Les collèges et le Ministère ont un rôle important à jouer dans ce domaine et doivent accepter d'y investir les ressources nécessaires.

1.1 Le perfectionnement des professeurs

Le Ministère décrit le perfectionnement des profenseurs comme **"la clef du succès de l'ensemble des propositions relatives à l'école secondaire"** (10); dans le cas du collégial, le perfectionnement serait exigé, selon le texte ministériel, par **"la relance des objectifs de formation fondamentale"** (11).

En effet, le document ministériel insiste sur le fait que le renouveau proposé dans les énoncés de politique est essentiellement d'ordre pédagogique et cela, tant au secondaire qu'au collégial. Les enseignants en étant les "premiers artisans", le Ministre suggère aux collèges, à qui sont confiés des responsabilités en matière de perfectionnement de leurs professeurs, d'envisager dans leur plan annuel de perfectionnement des activités qui soient plus collectives qu'individuelles.

La lecture du texte ministériel révèle par ailleurs que tant les professeurs du secteur général que ceux du secteur professionnel sont concernés par le "renouveau pédagogique" souhaité en regard des tâches suivantes:

- "dispenser des enseignements de spécialité professionnelle dans les perspectives d'une formation fondamentale,

- s'assurer que ces enseignements ne soient pas teintés de sexisme,

- dispenser les cours communs obligatoires avec le souci de cohérence des diverses familles de formation,

- garder un contact vivant avec les réalités du monde du travail et leurs exigences quotidiennes,

. **participer aux révisions et aux expérimentations reliées à l'implantation progressive du nouveau régime pédagogique"** (12).

En même temps, diverses expérimentations sont proposées entraînant avec elles des changements profonds des approches et des pratiques pédagogiques.

De son côté, la Commission de l'enseignement professionnel considère très importante toute la question du perfectionnement des enseignants du secteur professionnel collégial et l'a abordée dans son rapport annuel 1981-1982. Elle y mentionne qu'un des problèmes de fond pour les enseignants de ce secteur est que le perfectionnement, en tant que mise à jour des connaissances, ne signifie ni la poursuite d'études supérieures à leur diplôme actuel, ni l'acquisition de nouvelles compétences en dehors de la spécialité. En effet, pour ces enseignants, le perfectionnement doit refléter l'évolution de leur secteur de spécialisation ainsi que celui du monde technologique. Il doit surtout avoir un impact sur les objectifs et les contenus des enseignements professionnels, mais aussi sur les méthodes d'enseignement.

Le fait que la mise à jour des connaissances du professeur ne fasse pas partie de sa tâche et le peu de reconnaissance que l'on accorde au perfectionnement professionnel constituent des facteurs qui ralentissent le développement de politiques en cette matière. Si plusieurs mesures sont prévues pour les enseignants désireux de se

perfectionner en pédagogie, il n'en va pas de même pour ceux qui voudraient le faire dans leur propre spécialité; pour se résoudre, cet épineux problème exige la recherche de solutions équitables et un financement adéquat.

A l'instar du Ministère, la Commission croit que le perfectionnement des enseignants doit être considéré comme l'un des moyens par excellence pour susciter le renouveau pédagogique souhaité, bien que la proposition touche davantage les enseignants du secondaire. Nous avons déjà noté que les équipes professorales commencent à "vieillir". Parallèlement, les pratiques et les interventions qui caractérisent les techniques industrielles et humaines, scientifiques et artistiques se transforment et évoluent à un rythme tel qu'elles commandent une mise à jour constante des connaissances. Quoi qu'il en soit, les raisons qui justifient l'importance du perfectionnement des enseignants, qu'il se fasse en pédagogie ou dans la spécialité, sont nombreuses.

C'est pourquoi la Commission estime que toute saine gestion dans un établissement collégial devrait introduire, dans ses priorités institutionnelles, une politique locale de perfectionnement de ses enseignants établie avec eux et débouchant sur un plan détaillé comprenant un échéancier et l'identification des ressources octroyées. Dépassant le seul cadre de la "suggestion", comme le laisse entendre le texte ministériel, cette politique devrait aussi s'adresser aux professionnels et au personnel cadre de l'institution. Un tel principe constitue la ba-

se même de la réponse la plus adéquate possible aux besoins variés exprimés dans le collège. Il contribuerait ainsi à améliorer grandement la qualité des enseignements dispensés au sein d'un collège.

Une politique locale de perfectionnement doit, pour être efficace, répondre à des besoins locaux. Ainsi, il importe que les priorités et les besoins en matière de perfectionnement soient déterminées en consultation avec les professeurs, les départements et la Commission pédagogique. C'est seulement par le biais de la consultation que les collèges seront en mesure de traduire réellement les attentes des professeurs et de pouvoir y répondre dans le cadre du plan de perfectionnement préalablement établi.

Pour la Commission donc, il ne sert à rien de favoriser, à priori et à l'échelle du Québec, un type de perfectionnement en particulier, c'est-à-dire celui touchant la pédagogie ou celui touchant la mise à jour et le perfectionnement des connaissances dans la spécialité du professeur. Ce sont les besoins locaux, exprimés dans chaque département et dans chaque cégep, qui doivent demeurer les principaux indicateurs du choix à privilégier.

S'il en est ainsi quant au choix du type de perfectionnement, il doit également en être ainsi quant au choix des moyens les plus appropriés de se perfectionner. Pour sa part, le Ministère favorise le perfectionnement collectif plutôt qu'individuel à travers ses propositions de relan-

ce et de renouveau. Le perfectionnement collectif peut prendre diverses formes: le collectif intercollégial, le collectif interdépartemental, le collectif intradépartemental et les colloques, symposiums et échanges. Dans les trois premiers cas, ce sont les groupes de professeurs ou les professeurs eux-mêmes qui organisent les activités de perfectionnement (13).

La Commission estime que, sans négliger ou nier les nombreux avantages du perfectionnement collectif, on ne peut le favoriser au détriment du perfectionnement individuel. En effet, certains besoins seront mieux satisfaits par le perfectionnement individuel et d'autres par le perfectionnement collectif.

Cela dit, la Commission tient toutefois à faire ressortir les avantages du perfectionnement collectif et à explorer la gamme de modalités originales qui s'y prêtent. Le but recherché ici est de dégager les meilleurs moyens de favoriser le développement du perfectionnement aux enseignants du professionnel et par conséquent, d'améliorer leur compétence.

L'avantage le plus important qu'offre le perfectionnement collectif touche le financement. En effet, les budgets accordés au perfectionnement dans les collèges sont de plus en plus limités. En plus, il coûte très cher de répondre à des besoins individuels, surtout pour la mise à jour, le recyclage et le perfectionnement dans un domaine de connaissances très spécialisé. Quelques expériences

dans certains programmes particuliers et regroupant plus d'un collège ont été récemment menées et ont démontré l'économie des ressources financières réalisée en adoptant une telle formule. Les enseignants auront de plus en plus des besoins d'ordre très ponctuel qu'il faudra rapidement satisfaire. En ce sens, le perfectionnement collectif deviendra une formule très populaire.

D'ailleurs, il ne faut pas négliger, dans une politique de perfectionnement, les avantages que peuvent retirer l'enseignant individuel, ses étudiants et son département du fait qu'on lui permette de se renouveler en travaillant pendant une session ou une année complète en dehors du système collégial. Cette période de ressourcement et d'"oxygénation" peut lui être profitable même s'il ne travaille pas dans un domaine connexe à son enseignement. Le professeur qui revient au collège après un tel congé est souvent d'autant plus motivé et plus dynamique du fait qu'il sent que son milieu de travail l'appuie et, comme lui, conçoit le recul qu'il a choisi de prendre comme un élément positif pouvant déteindre sur son enseignement.

Il existe plusieurs modalités de perfectionnement encore inexploitées et qui sont pourtant très prometteuses. Plus loin dans ce chapitre, la Commission inventorie les multiples bénéfices qu'un collège peut tirer d'une meilleure concertation avec les milieux de travail et réciproquement. Le perfectionnement des professeurs en est un bel exemple. Il peut prendre diverses formes: stages

des professeurs en milieu de travail, échanges de personnel entre un département et une entreprise ou un autre type d'établissement, prêt de service à un organisme, aide technique fournie par un professeur à un groupe ou à une entreprise, projet de recherche conjoint collège-industrie ou collège-organisme communautaire.

Il existe un impact pédagogique du perfectionnement professionnel que la Commission juge important de signaler. Le ministère de l'Éducation organise à l'intention des professeurs des stages en industrie de durée variable. Si louables que soient les intentions de perfectionnement, de tels stages, lorsqu'ils ne durent qu'une partie d'une session d'enseignement, sont souvent anti-pédagogiques et contraires aux intérêts des étudiants. La Commission considère que tous les efforts doivent être déployés pour que les stages en industrie, s'ils coïncident avec une période d'enseignement, aient une durée correspondant à la session et non pas à une fraction de celle-ci.

Certains départements du secteur professionnel, voire même certains collèges, se donnent des politiques mettant de plus en plus l'accent sur le perfectionnement en relation avec le milieu de travail. Leurs buts: suivre de près l'évolution du domaine de spécialisation des enseignants et enrichir leur bagage de connaissances au moindre coût possible tout en renforçant les liens avec ces milieux pour assurer aux étudiants une formation adéquate et des possibilités de débouchés ultérieurs. Ce qui res-

te à mettre en place, ce sont des structures "facilitantes" qui permettent de reconnaître ces formes de perfectionnement au même titre que celles des voies dites plus normales.

Il faudra, en outre, modifier quelques articles des conventions et prévoir même, au coeur de la tâche de l'enseignant, l'intégration de certaines activités de mise à jour ou de perfectionnement. Il faudra aussi reconnaître les connaissances acquises de la sorte tout comme on en reconnaît à l'université en les additionnant au curriculum des enseignants. De plus, on pourra songer à "créditer" certaines expériences d'aide technique à la collectivité ou à l'entreprise ou reconnaître comme moyen d'autoperfectionnement des activités de recherche appliquée.

Bref, la Commission de l'enseignement professionnel croit que ce sont de nouvelles formules, originales et stimulantes, qu'il faut développer localement en matière de perfectionnement. Celles-ci doivent être adaptées aux besoins des professeurs; elles doivent suivre de près l'évolution technologique et celle des secteurs de travail et répondre aux impératifs de restrictions budgétaires déterminés par le contexte socio-économique.

1.2 Le recyclage

Le "régime d'austérité" dont il a été question plus haut, et la baisse du nombre d'inscriptions dans certains programmes professionnels amènent la Commission à s'interro-

ger sur la question du recyclage. Si le perfectionnement des professeurs fait l'objet de plans du Ministère, de comités conjoints dans les collèges et d'une gamme de possibilités, certaines d'entre elles mieux exploitées que d'autres, le recyclage des enseignants demeure fort peu connu et beaucoup moins disponible.

La Commission entend suivre de près les développements et les réalisations propres à ce dossier au cours de l'année qui vient. Elle entame sa réflexion sur la base de deux critères qui lui permettront d'évaluer l'impact et l'efficacité du système de recyclage tel qu'il existe actuellement.

En premier lieu, la Commission estime que le système collégial, et corollairement la société québécoise, doit profiter de toute l'expérience de professeurs qui ont déjà enseigné pendant bon nombre d'années et qui se trouvent, pour des raisons reliées à l'allocation des ressources, en disponibilité. En contrepartie, elle reconnaît à ces mêmes professeurs le droit de participer aux choix qui s'imposent quant aux nouvelles orientations qui se présentent à eux.

Qu'un professeur ait l'occasion de se former dans une nouvelle spécialité, en vue de l'enseigner, qu'il se réoriente pour occuper des tâches connexes à l'enseignement, qu'il décide de renoncer à la réintégration au réseau collégial, l'important c'est que lui et ses collègues connaissent bien ses droits et ses responsabilités. De-

vant le spectre de la perte de l'emploi, et la dévalorisation qui les guette, il est essentiel qu' les personnes touchées soient bien renseignées et que le système soit suffisamment souple pour permettre les ajustements qu'exige le simple bon sens.

Ainsi, dans un département ou un professeur autre que celui en disponibilité est prêt à se recycler, la possibilité de transférer les droits et responsabilités du recyclage devrait lui être reconnue. Le recours à des professeurs pour des fins de recherche ou de service à la collectivité devrait également permettre de faire appel au professeur en disponibilité, de façon directe ou indirecte, et ainsi modifier son statut d'enseignant en surplus. Par indirect, on entend l'utilisation du professeur en disponibilité pour l'enseignement en remplacement de son collègue affecté à ces autres tâches.

De l'avis de la Commission de l'enseignement professionnel, il incombe au ministère de l'Éducation et aux syndicats d'enseignants de s'assurer que les modalités actuelles de recyclage soient connues de tous et bien comprises. Il incombe également aux deux parties de poursuivre une réflexion et une concertation sur cette question et en particulier sur les modalités à assurer pour que les enseignants en disponibilité puissent jouir de conditions de recyclage ou de réaffectation équitables et continuent, dans la mesure du possible, à réinvestir leurs talents dans le système collégial.

A la lumière d'une première année de vie dans les collèges sous le régime des décrets, et avant même qu'une deuxième année soit pleinement entamée, la Commission cherchera à pousser plus loin son analyse du système de recyclage mis sur pied dans les collèges. S'il y a lieu, elle portera à l'attention du Conseil des collèges les éléments qu'elle jugera pertinents.

2. Les ressources externes

Les ressources externes aux collèges dans le domaine de l'enseignement professionnel sont de deux ordres: les gouvernements et les organismes gouvernementaux, d'une part, et, d'autre part, les divers milieux de travail.

2.1 Le gouvernement fédéral

La Commission constate avec inquiétude le rôle grandissant du gouvernement fédéral dans le financement direct et la définition d'orientations concernant la formation professionnelle collégiale au Québec. Cette inquiétude est moins le résultat d'une analyse politique que la conséquence d'un constat de plus en plus évident: le développement de l'enseignement professionnel post-secondaire au Québec est caractérisé par un manque flagrant de planification à moyen et à long terme et un manque de véritable coordination entre les divers intervenants.

Depuis la signature de l'Accord Canada-Québec sur la formation professionnelle, des millions de dollars ont été

accordés par Ottawa à certains cégeps dans des secteurs de pointe. La Commission ne voudrait aucunement mettre en doute la valeur des projets de formation ainsi subventionnés, ni le droit des collèges à recevoir un financement dans le cadre de telles ententes, d'autant plus que tous les projets ont reçu l'autorisation de représentants du gouvernement québécois au sein de comités conjoints.

Il est pourtant indéniable que les écarts que provoqueront de tels investissements risquent d'invalider toutes les intentions du ministère de l'Éducation concernant la planification du développement de l'enseignement professionnel au Québec. L'objectif d'accessibilité de programmes professionnels d'égale valeur est aussi sérieusement compromis, car, dans certains cas, deux collèges offrant le même programme pourraient recevoir un financement tout à fait disparate, selon qu'ils aient ou non un projet de formation subventionné par le fédéral.

2.2 Le Ministère de l'Éducation du Québec

La Commission considère qu'il revient au ministère de l'Éducation du Québec de définir, de concert avec ses partenaires, ses propres priorités de formation professionnelle. Cependant, les propositions ministérielles touchant la répartition des enseignements professionnels à travers une carte nationale intégrée risquent de demeurer des rêves de bureaucrates si les investissements et les réalisations de projets de formation continuent à se faire à l'emporte-pièce. Une comparaison entre le finan-

cement restreint qu'alloue le ministère de l'Éducation aux centres spécialisés qu'il a choisi de créer, et les montants qu'investit le fédéral dans les centres de formation spécialisée dans certains collèges nous amènent à mettre sérieusement en question les priorités du Québec en matière de formation professionnelle au collégial.

Pour la Commission de l'enseignement professionnel, le Ministère est confronté à l'alternative suivante. D'une part, au risque d'enlever aux collèges une source de financement et de développement important, il peut choisir de refuser toute collaboration avec le fédéral, jusqu'à ce qu'Ottawa accepte de réaliser le financement de la formation professionnelle à l'intérieur d'un cadre précis de développement défini par le Québec. D'autre part, il peut jouer un rôle d'aide-conseil et de facilitant auprès des collèges qui, faute de ressources, d'influence, de dynamisme ou pour toute autre raison, auraient jusqu'ici été écartés de la distribution de la manne fédérale. Opter pour ce deuxième choix permettrait au Ministère d'orienter et de faciliter le développement de la formation professionnelle collégiale et donnerait un certain sens aux consultations et aux travaux devant aboutir à la détermination d'une carte nationale d'enseignements professionnels.

Le ministère de l'Éducation a un rôle indubitable à jouer pour favoriser le développement de l'enseignement professionnel collégial. Mais le rôle d'orienteur et de contrôleur de l'ensemble de cette formation qu'il a surtout

joué depuis quelques années devrait évoluer maintenant vers un rôle de facilitant et de coordinateur. Nous avons parlé plus haut de son intervention dans le perfectionnement des professeurs et aussi dans l'élaboration de programmes. En outre, la Commission se réjouit des démarches entreprises au sein du Ministère pour faciliter la concertation entre les diverses directions touchées par la formation professionnelle et pour créer des liens structurés avec les milieux de travail. Reste à savoir si les mécanismes de concertation prévus et les volontés de collaboration concourent à l'atteinte d'un tel objectif.

2.3 Les autres ministères québécois concernés par la formation professionnelle

La confusion entre le rôle des divers ministères québécois concernés par la formation professionnelle a été maintes fois soulignée, plus récemment dans le rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes. Le problème n'est pas celui de l'existence de quelques ministères sectoriels qui détiennent une responsabilité dans des domaines précis de formation (agriculture, musique, tourisme). Les difficultés, voire les incohérences, surviennent quand les formateurs et les administrateurs des milieux d'éducation commencent à sentir que le leadership d'autres ministères a plus d'importance que celui du ministère de l'Education dans certains dossiers.

A titre d'exemple, la responsabilité de la réalisation du virage technologique revient au Ministère de la science et de la technologie et les collèges en quête d'équipements plus modernes ou désireux de mieux intégrer la technologie dans leurs programmes professionnels vont finir par s'adresser à ce Ministère s'ils ne reçoivent pas de la part du ministère de l'Education - ou du gouvernement fédéral - le soutien financier escompté.

En ce qui concerne la formation des adultes, le récent projet d'éducation permanente attribue au ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu un rôle accru au niveau de la formation professionelle et, également, par rapport à l'octroi de contributions fédérales pour des projets de formation visant l'accroissement des compétences professionnelles.

La Commission s'inquiète de voir une tendance à la balkanisation des lieux de décision et d'orientation touchant la formation professionnelle collégiale. Elle a déjà déploré les glissements de juridiction et la confusion sur les rôles en matière d'éducation entre les gouvernements provincial et fédéral. Elle souhaite qu'à l'intérieur du Québec les efforts de concertation et de collaboration pour la relance de la formation professionnelle permettent de clarifier les responsabilités et éviter la multiplication inutile des lieux de décision.

2.4 Les comités pédagogiques de coordination provinciale

Il existe des lieux de ressourcement pédagogique et pro-

fessionnel dont le rôle semble avoir malheureusement diminué depuis quelques années: les comités pédagogiques provinciaux de coordination des programmes. Les coupures budgétaires exigées du ministère de l'Education, la nature contestataire de certaines coordinations provinciales, les ressources exigées pour qu'elles fonctionnent de façon visiblement efficace et produisent des résultats concrets, tous ces facteurs ont amené le Ministère à réduire au strict minimum le nombre de comités pédagogiques actifs. En effet, le critère majeur du Ministère est vite devenu l'état "critique" du programme. Un programme n'exigeant pas de révision, ou n'étant pas en phase expérimentale, devenait à toutes fins pratiques un programme "tablette", sans raison d'être et sans les ressources pour faciliter les rencontres et les échanges entre les enseignants des différents collèges.

La Commission de l'enseignement professionnel est profondément convaincue de l'importance capitale des comités pédagogiques de coordination provinciale. Cela tient, au moins en partie, à la nature des programmes d'enseignement collégial: ce sont des programmes d'État. Ce n'est pourtant pas par le seul biais des listes et des descriptions des cours dans les Cahiers de l'enseignement collégial que le Québec pourra s'assurer d'une concordance entre les objectifs et des contenus de tels programmes d'État, ni de la qualité de l'enseignement qu'on y donne.

Le Comité pédagogique provincial jouait et devrait continuer à jouer un double rôle. Il a un rôle d'évaluation en ce sens que les représentants des différents départements des collèges offrant le même programme peuvent s'interroger et échanger sur la valeur des objectifs et des orientations propres à leur programme et faire les recommandations qui s'imposaient au Ministère, non seulement dans les moments de crise mais également avant même que des crises éclatent. Quand on parle de crise, il peut s'agir de problèmes de placement, d'inscriptions, d'adéquation des objectifs, d'équipement ou même de mesures proposées par le Ministère pour le plus grand bien de tous.

Le deuxième rôle des comités pédagogiques consiste en une forme de perfectionnement. Le contact entre enseignants d'un même programme constitue une forme de ressourcement: des méthodes pédagogiques, des outils d'évaluation, de nouvelles approches et de nouvelles connaissances peuvent être communiqués lors des réunions du comité et rapportés dans les départements par les représentants à la coordination provinciale.

Ce double rôle demeure tout à fait actuel et la Commission estime urgent un travail de réanimation qui redonnerait vie à tous les comités pédagogiques de programmes. Nous rappelons ici que, comme le dit clairement le rapport annuel 1982-83 de la Commission, celle-ci favorise une conception de la coordination des programmes qui regroupe des professeurs des diverses disciplines qui com-

posent le programme professionnel. Les comités de discipline ne correspondent pas la conception d'un programme intégré tel que le préconise la Commission.

2.5 Les liens collèges-milieux de travail

Le document ministériel rappelle l'importance d'intensifier les liens entre les collèges et le monde du travail à cause des multiples avantages que peuvent en tirer et les étudiants et le milieu lui-même. A cette fin, le document suggère des structures telles que des comités collèges-travail et des comités industriels, structures qui existent déjà mais qu'il y aurait probablement lieu de consolider.

Pour sa part, la Commission de l'enseignemennt professionnel estime aussi des plus bénéfiques à bien des égards, la collaboration ou la concertation collèges-milieux de travail. La Commission, à quelques reprises, a déjà souligné toute l'importance de l'apport du milieu socio-économique pour le collège et en corollaire, l'avantage que peut tirer le milieu lui-même de cette collaboration. De tels liens sont profitables parce qu'ils permettent de répondre à un certain nombre de besoins provenant tantôt des étudiants, pour leurs stages ou leur placement, tantôt des petites entreprises, pour l'aide technique, pour les connaissances qu'ils acquièrent sur les contenus des programmes de formation, ainsi que pour le contact qu'ils ont avec d'éventuels employés, et tantôt des enseignants, pour leur connaissance du milieu,

et leur recyclage ou leur perfectionnement en vue d'un meilleur enseignement.

Bien que les exemples soient nombreux, celui de la participation de représentants (dans le sens que donne la Commission à ce terme) du monde du travail aux travaux d'élaboration et de révision des programmes professionnels en demeure un dont la pertinence et les retombées pour la qualité et l'excellence des programmes ne devraient jamais être mises en doute.

De tels comités permettent aux départements concernés de s'assurer de la pertinence du programme et de ses divers éléments, d'établir les contacts qui ouvrent la porte à des débouchés pour les étudiants et en même temps d'identifier les services ou les équipements qui peuvent être échangés de part et d'autre. Sans que les stages de formation soient limités au plan local ou régional, les comités collège-travail facilitent également l'identification de lieux de stages et les échanges entre les formateurs et les gens du milieu sur les objectifs, l'encadrement et l'évaluation des stages. Dans le cas de problèmes perçus par l'étudiant ou par le superviseur de stage, l'existence d'un tel comité ou des contacts qui en découlent permettent de résoudre plus facilement les difficultés.

En effet, l'existence des comités consultatifs industriels et de comités "collège-travail" permet d'ajuster les programmes le plus adéquatement possible, pour le

profit des futurs techniciens, aux exigences et aux besoins véritables du marché du travail, tout en tenant compte des objectifs et des caractéristiques de la formation professionnelle collégiale.

En ce qui concerne les comités collège-milieu de travail, la Commission considère important que le ministère de l'Éducation donne aux collèges les moyens d'en assurer le financement afin qu'ils puissent pleinement assumer leur mandat. En période de restrictions budgétaires, il faudrait éviter que ces comités ne subissent le sort réservé aux comités pédagogiques de programmes, au risque de voir les structures de concertation n'exister qu'au niveau des politiques ministérielles ou de structures nationales.

Par ailleurs, il ne faudrait pas minimiser l'importance du rôle que les collèges sont en mesure d'exercer au sein même de leur milieu. Il s'agit là de ce que le Livre blanc sur l'enseignement collégial décrivait comme "**cet aspect majeur de la mission des CEGEP d'être, dans leur communauté respective, des centres de rassemblement, de rayonnement et de ressourcement éducatif, des ferments d'enrichissement socio-culturel**" (14).

Plus que les propositions ministérielles, cette citation fait ressortir la dimension de la collectivité ou de la communauté à l'intérieur de laquelle le cégep est un lieu de ressources et un pôle d'influence. L'intensification des liens entre le cégep et son milieu exige effectivement cette vision plus large qui dépasse la simple colla-

boration cégep-industrie et englobe celle du service à la collectivité. Une telle conception n'exclut en rien le développement de meilleurs liens avec les entreprises; elle permet cependant de mieux préciser la relation du cégep avec d'autres organismes de la communauté. Dans les deux cas, l'intensification des liens d'information et de concertation entre les collèges et leur milieu ne peut qu'être bénéfique aux deux parties.

Toutefois, au-delà des intentions qui sont souvent partagées, subsistent plusieurs obstacles s'opposant à l'actualisation de projets valables. Par exemple, en ce qui concerne l'enseignement pratique, les stages, les projets de fin d'études ou l'enseignement coopératif, il devient de plus en plus difficile d'obtenir des places disponibles au sein d'une entreprise qui subit, elle aussi, les contrecoups d'un contexte socio-économique l'obligeant à réduire le nombre de ses postes de travail. En plus, certaines conventions collectives limitent l'introduction de stagiaires au sein d'une entreprise, l'intérêt des travailleurs étant d'abord de protéger leur propre emploi.

Mais les problèmes ne sont pas là que pour le collège qui veut profiter des ressources de son milieu; il en existe tout autant lorsqu'il s'agit pour le milieu de profiter des ressources du collège. Et cela repose, la plupart du temps, sur la méconnaissance des services qu'un collège est en mesure d'offrir à la collectivité.

La Commission croit qu'il existe de nombreuses possibilités pour surmonter tous ces obstacles et la recherche de solutions originales doit obligatoirement s'appuyer sur une ouverture des mentalités tant de l'intérieur du collège que de l'extérieur. Déjà dans divers cégeps, plusieurs types d'échanges de services sont isolément pratiqués ou expérimentés. Certains collèges, surtout en région, ont su assurer avec des syndicats de travailleurs un contact permettant de préciser le sens et l'objet des stages d'étudiants ou de professeurs et ainsi amenuiser des oppositions éventuelles à de tels projets.

La Commission faisait allusion à certaines formules de rayonnement dans son rapport annuel 1981-1982 et souhaitait que leur pratique se généralise: ententes inter-institutions pour l'utilisation de matériel, d'équipements et de locaux; services d'administration, de santé, de diététisme, entre autres, offerts par des étudiants et des professeurs; production et vente de biens tels que mobilier, textile, par des départements; aide technique à l'entreprise; etc... A toutes ces approches, on reconnaît de multiples avantages, notamment sur le plan financier et c'est là un aspect que l'on ne peut plus se permettre de négliger. D'ailleurs le thème de la relation entre les milieux de travail et les milieux d'enseignement constitue un des principaux objets de réflexion de la Commission cette année et sera d'ailleurs traité plus longuement dans le rapport annuel 1983-84.

Concertation réelle des partenaires, ouverture des mentalités, exploitation maximale des ressources en place, souplesse et adaptabilité des règles et des structures, recherche de solutions nouvelles et originales, voilà quelques principes essentiels qui favoriseront l'atteinte des objectifs de mieux servir les étudiants et de répondre davantage aux besoins de la collectivité.

CHAPITRE IV

L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL DANS UNE PERSPECTIVE D'ÉDUCATION PERMANENTE

Pour la Commission de l'enseignement professionnel, tout renouveau dans le domaine de l'éducation et, partant, dans la formation professionnelle, devra désormais s'appuyer sur le concept de l'éducation permanente, concept intégrateur des formations, plus près des réalités du monde moderne.

Dans un système d'éducation permanente, l'éducation n'est plus un cheminement réservé à une période bien particulière de la vie, ni une formation qui se réalise uniquement à l'intérieur du réseau scolaire. C'est un processus continuel aux activités variées et discontinues.

Si les étudiants fréquentant le réseau d'enseignement collégial le font très majoritairement d'après le modèle dit "régulier", la Commission rappelle qu'il est de toute première importance d'assouplir l'ensemble des modèles et des approches éducatifs pour permettre l'adoption de "démarches de formation" et "offrir à chacun une méthode, une cadence et des formes d'apprentissage qui lui conviennent vraiment", comme l'avait si bien dit le premier ministre Lévesque lors du colloque intitulé "Crise et Éducation....permanentes" (15).

Effectivement, la réalisation d'un véritable système d'éducation permanente au Québec exige des structures et des modalités de formation qui reconnaissent à la fois la spécificité et les besoins de la population adulte ainsi que la nature récurrente et renouvelée des besoins de formation d'anciens étudiants du collégial.

Il devient de plus en plus évident que les programmes collégiaux offerts dans le cadre de la formation régulière doivent sensibiliser les étudiants à la permanence de l'éducation en les outillant pour qu'ils sachent pourquoi, où et comment s'éduquer tout au long de leur vie active. Une formation fondamentale axée sur la "maîtrise des langages" propres au monde moderne (16), par l'acquisition de compétences d'ordre linguistique, culturel, technique et scientifique demeure à la fois l'objectif qui caractérise la spécificité de l'enseignement collégial et celui qui constitue la pierre d'assise d'une véritable éducation permanente.

Mais l'éducation permanente vise aussi à faciliter l'accès à l'éducation pour l'ensemble de la population; il ne s'agit pas uniquement de la formation dite régulière. Cela exige des efforts de planification et de concertation comme on n'en a jamais vus au Québec, de façon à mieux intégrer l'enseignement collégial dans un système d'ensemble.

Le présent chapitre aborde la formation professionnelle collégiale en tant qu'élément d'un système intégré d'éducation qui soit le plus souple et le plus accessible possible, tout en respectant les priorités sociales et économiques de la société québécoise. Cette approche d'ensemble nous permettra de traiter de plusieurs propositions ministérielles contenues dans le document de relance et de renouveau: la carte nationale des programmes de formation professionnelle, le décloisonnement interniveau, la création d'une sixième et d'une septième année au secondaire, la distinction administrative entre jeunes et adultes, et la reconnaissance des acquis.

1. La carte nationale des programmes de formation professionnelle

Le texte ministériel souligne "l'importance et l'opportunité" pour les réseaux secondaire et collégial, d'établir une carte nationale intégrée des programmes de formation professionnelle. Dans cet esprit, toutes les ressources du milieu scolaire (secondaires, collégiales, universitaires et de l'éducation des adultes) ainsi que les ressources en dehors du système scolaire (municipales et autres) devront être prises en considération pour l'établissement de cet outil de développement et d'harmonisation. Au niveau régional, le Ministère se dit prêt à encourager la nécessaire concertation de tous les partenaires concernés en vue **"de permettre une meilleure utilisation des ressources et l'identification plus nette de pôles de qualité et d'excellence"** (17).

Selon les propositions ministérielles, l'implantation des nouveaux programmes professionnels collégiaux serait réalisée, à l'instar des programmes du secondaire, dans des perspectives plus régionales et nationales que locales. Le Ministère prendrait en considération les principaux critères suivants:

- l'équité
- l'accessibilité
- la qualité et l'excellence
- la rationalisation des investissements et des coûts de fonctionnement.

Il invoque en outre l'importance particulière que revêtent les priorités gouvernementales contenues dans Bâtir le Québec, notamment en ce qui concerne la mise sur pied des centres spécialisés qui devront s'articuler tout naturellement à la carte.

Tout comme le Ministère, la Commission reconnaît l'importance de déterminer les balises de la carte nationale intégrée. Elle estime d'ailleurs qu'il ne faut jamais perdre de vue la finalité de cet instrument qui devra servir non seulement la gestion mais surtout la planification de la formation professionnelle.

Elle constate cependant que le Ministère a tendance à toujours aborder la carte nationale comme un moyen de classification des enseignements actuellement donnés ou à donner. Pour sa part, elle verrait la carte plutôt comme la conséquence d'une véritable concertation régionale qui identifie les besoins, les priorités, les points forts et les éléments de convergence qui font que la région se reflète plus dans les enseignements qui s'y donnent.

Le Conseil des collèges et sa Commission de l'enseignement professionnel ont, à plusieurs reprises et par le biais de leurs avis, signalé au Ministère l'urgence de planifier à plus long terme le développement des enseignements professionnels afin d'éviter les recoupements, les duplications et les multiplications coûteuses et inutiles. Il est vain de croire que le système scolaire pourra sans cesse absorber des coûts de plus en plus élevés des équipements nécessaires à la formation

professionnelle. C'est pourquoi la Commission et le Conseil ont toujours insisté sur la création d'un outil national permettant une meilleure utilisation des fonds publics, outil qui devra aussi permettre une plus grande concertation des diverses instances concernées dans une perspective de relance professionnelle.

A la suite de la publication des propositions de relance et de renouveau, et des consultations de l'automne dernier, le ministère de l'Éducation a publié un certain nombre de propositions d'action, y compris un document intitulé Carte nationale des programmes de formation professionnelle (18). La Commission estime qu'il est important de poursuivre les réflexions et les consultations devant permettre la réalisation d'une telle carte. Elle est favorable à l'établissement de cette carte en autant qu'elle tienne compte des éléments mentionnés plus haut, qu'elle incorpore les différents niveaux de formation dans une perspective d'harmonisation et qu'elle respecte les réalités actuelles ou prévues de développement régional. Le jumelage du projet de carte nationale des enseignements professionnels avec la planification du développement régional telle que proposée dans Le Choix des régions (19) correspond, selon la Commission, à ce deuxième critère.

Un dernier élément clé reste à souligner en ce qui concerne les travaux de définition d'une carte nationale des programmes. Contrairement à ce qu'on peut lire dans le texte de la coordination ministérielle, cet outil de planification risque d'être sérieusement compromis si la carte ne tient pas compte des quatre volets suivants de la formation professionnelle:

. celle qui se donne dans les établissements privés d'enseignement;

. celle qui se donne dans des établissements relevant d'autres ministères;

. les programmes professionnels offerts dans les universités;

. l'ensemble des activités offertes aux adultes, selon des formules diverses.

Étant donné les consultations actuellement en cours et le détail des propositions d'actions, la Commission préfère, dans un premier temps, indiquer son acceptation de l'objectif de la définition d'une carte nationale et préciser les principaux critères qui devraient la guider. Ultérieurement, dans le cadre d'une étude ou d'un avis plus spécifique, elle fera l'analyse détaillée de cette question, comme elle entend le faire à propos de l'élaboration et la mise à jour des programmes professionnels et aussi en ce qui a trait à la concertation entre les milieux d'enseignement et les milieux de travail.

2. <u>L'harmonisation et le décloisonnement de la formation professionnelle</u>

Il a déjà été question au chapitre II de l'harmonisation entre les niveaux de formation professionnelle. La Commission y avait identifié trois critères pour mieux définir les missions

d'enseignement du secondaire, du collégial et de l'universitaire et ainsi faciliter la répartition des programmes entre ceux-ci.

Le document ministériel soulève le problème de la duplication de programmes à deux niveaux de formation et annonce l'intention du Ministère de procéder à des choix plus rationnels à l'avenir. Mais par quels programmes devrait commencer cet exercice?

La Commission estime que l'opération de répartition devrait prioritairement commencer là où est observée la plus importante duplication entre les niveaux. Le Ministère a déjà entrepris l'analyse approfondie des programmes de secrétariat enseignés au secondaire et au collégial. Toutefois, on compte aussi certains programmes collégiaux singulièrement comparables à des programmes universitaires. Les programmes de la santé et des techniques humaines constituent des exemples fréquemment cités: techniques infirmières et sciences infirmières, techniques de réadaptation et physiothérapie, techniques d'assistance sociale et travail social, techniques d'éducation spécialisée et psychoéducation... Ces exemples de duplication sont nombreux et d'autant plus importants qu'ils suscitent des problèmes pour les finissants sur le marché du travail, l'ambiguïté même des objectifs des programmes étant souvent en cause.

Finalement, les répertoires des profils de formation professionnelle des différents champs professionnels publiés par la Direction des politiques et plans constituent, de l'avis de la

Commission, de précieux outils afin d'établir des échelles de complexité des tâches. Cependant, cela ne vaut que pour l'enseignement secondaire et collégial puisque ces répertoires n'ont malheureusement pas analysé les professions enseignées à l'université. La Commission considère comme un autre outil important la Classification canadienne descriptive des professions (20) qui s'applique à tous les niveaux de formation et identifie clairement les exigences de formation générale propres à chaque profession. Cette source de référence est déjà largement utilisée par l'enseignement professionnel secondaire et universitaire et mérite d'être mieux connue à l'enseignement collégial.

Une meilleure harmonisation des programmes professionnels entre les divers niveaux de formation est une intention louable; elle ne manquera pas pour autant de susciter des craintes et des oppositions, surtout en ce qui concerne des programmes existants. Il importe donc, dans cette entreprise fort délicate, de faire en sorte que les critères auxquels on se réfère soient soumis à une consultation qui permette d'établir leur importance relative, non seulement en principe, mais également par rapport à la situation actuelle et par rapport à des formations précises. Les critères invoqués dans le document ministériel **"équité, accessibilité, qualité ... rationalisation des investissements et des coûts de fonctionnement"** (21) sont à ce point larges et, dans une certaine mesure, ambigus, qu'ils prêtent à toutes les interprétations et pourraient justifier toutes les mesures administratives imaginables. Ils provoquent ainsi la méfiance et la résistance de ceux qui en appréhendent les conséquences, que ce soit les

collèges ou les polyvalentes, les enseignants ou les étudiants, les employeurs ou les parents.

L'harmonisation des programmes est essentiellement un choix administratif qui consiste à attribuer des programmes de formation professionnelle à différents secteurs d'enseignement selon des critères préalablement établis. Toute harmonisation des programmes professionnels exige en un premier temps une définition claire des objectifs de la formation secondaire, collégiale et universitaire et une analyse de la concordance entre ces objectifs et ceux des différents programmes. Cette analyse doit obligatoirement se faire en fonction de critères qui font un consensus suffisamment large pour résister aux inévitables remises en question et aux incertitudes concernant les cas problèmes.

Dans une perspective d'éducation permanente, l'harmonisation des programmes de formation constitue un élément de gestion et de planification. Il permet de concevoir la formation professionnelle comme un ensemble cohérent, d'attribuer des programmes à des secteurs d'enseignement selon des critères clairs et largement connus, d'affecter des ressources selon des priorités et d'assurer le développement et la distribution rationnels de cette formation à travers le Québec. Il s'agit là d'un outil pour les gestionnaires de l'éducation. Pour les usagers, au contraire, l'harmonisation des programmes est plutôt un état de faits qui crée une situation propice au continuum de formation, principe de base de l'éducation permanente.

Le continuum de formation se définit comme la qualité du système d'éducation permettant et favorisant le passage d'un niveau de formation à un autre et d'un programme de formation à un autre. Mécanisme de continuum, le décloisonnement entre les niveaux de formation et des programmes, tel que souhaité dans les propositions ministérielles, se traduit par l'ensemble des moyens mis en oeuvre pour atteindre cet objectif de l'éducation permanente. La Commission regroupe dans les pages qui suivent trois autres éléments des propositions de relance et de renouveau qui touchent le continuum de formation en enseignement professionnel, pour les situer à l'intérieur du cadre de l'éducation permanente.

3. La création des 6e et 7e années du secondaire

Le document ministériel propose que la grande majorité des élèves n'aborde pas les objectifs de formation professionnelle avant la fin de la 5e secondaire, les cinq premières années d'études étant consacrées à la poursuite d'objectifs de formation de base. L'élève muni d'un diplôme d'études secondaires aurait alors le choix de se diriger vers un diplôme d'études professionnelles pendant un an ou deux, un certificat d'études collégiales après deux ans ou encore un diplôme d'études collégiales général en 2 ans, ou professionnel en 3 ans. Le texte ministériel précise aussi que les programmes de formation professionnelle des 6e et 7e secondaire visent la préparation d'ouvriers qualifiés et que la durée de formation varierait selon la complexité des fonctions de travail du métier concerné.

La Commission de l'enseignement professionnel demeure perplexe quant au report, après la 5e secondaire seulement, de la formation professionnelle. Loin de se prétendre experte de l'enseignement secondaire, mais après avoir néanmoins examiné cette question, la Commission est portée à privilégier la position avancée par le Conseil supérieur de l'éducation (C.S.E.) dans son avis au ministre de l'Éducation sur la formation professionnelle des jeunes (22). La Commission endosse tout autant la proposition faite par le Conseil à cet égard que les raisons qui l'appuient.

Le Conseil supérieur de l'éducation recommande d'abord de maintenir et d'augmenter progressivement l'accès à une formation professionnelle de qualité au secondaire. Dans cette optique, il recommande aussi que la formation soit dispensée en partie au cours de la 5e année secondaire par l'intermédiaire des cours optionnels (12 unités) et pendant toute la durée de la 6e année secondaire (36 unités). La proposition du C.S.E. repose donc sur une interprétation plus souple de certains éléments contenus dans le régime pédagogique du secondaire. Ainsi, les 12 unités prévues pour les cours optionnels en 5e secondaire pourraient être consacrées à la formation professionnelle, ce qui permettrait, aux jeunes qui le désirent, d'obtenir, déjà après la 5e secondaire, le diplôme d'études secondaires (D.E.S.) sans aucune forme de pénalité par rapport à ceux qui auraient choisi la voie "générale". A l'inverse, cela permettrait aussi aux élèves munis du D.E.S. d'entrer en 6e année du secondaire sans avoir nécessairement abordé un domaine de la formation professionnelle en 5e année. Ce n'est qu'après avoir complété sa sixième année du secondaire dans un

programme professionnel donné que l'élève verrait ses études sanctionnées par un diplôme d'études professionnelles.

Pour le C.S.E., cette formule, par opposition à celle que suggère le Ministère, met l'élève plus tôt en contact avec le métier qu'il a choisi d'exercer et présente aussi de nombreux avantages.

Tout d'abord, elle respecte davantage les tendances actuellement observées dans les cheminements de toute une clientèle étudiante qui désire accéder rapidement au marché du travail et pour qui l'allongement des études secondaires n'aurait pour effet que de l'inciter à quitter le système scolaire sans diplôme au profit d'une formation sur le tas. En effet, on ne peut nier le fait que plusieurs élèves, ayant très tôt choisi leur orientation professionnelle, sont prêts à s'engager dans le programme de formation qui y correspond et ont hâte de travailler dans cette spécialité.

Par ailleurs, le C.S.E. précise qu'encore en 1981, 37% des jeunes n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires. Il soutient que plus qu'une simple hausse des niveaux d'études, ce sont davantage l'efficacité et le dynamisme des approches et des projets pédagogiques qu'il faut développer pour à la fois augmenter la qualité de la formation professionnelle secondaire et réduire le nombre de décrocheurs et de non-diplômés du système. Ainsi l'augmentation du pourcentage de réussite du D.E.S. entraînera avec elle un accroissement des admissions dans les programmes professionnels collégiaux et une stabilité des admissions au secteur pré-universitaire.

La Commission de l'enseignement professionnel considère à l'instar du Conseil supérieur de l'éducation, qu'il faut à tout prix éviter que les modifications apportées à la structure des cours et des programmes du secondaire compromettent, pour bon nombre de jeunes, l'accessibilité à la voie professionnelle et par là, au système scolaire lui-même. C'est ce que la proposition ministérielle risque de produire.

Mais la proposition ministérielle de reporter après la 5e année du secondaire toute la formation professionnelle et de l'étendre en 6e et 7e secondaire présente aussi d'autres risques qui ont été soulevés par bon nombre d'intervenants tout au long des consultations menées par le Ministre à ce sujet. Entre autres, le chevauchement de deux années des niveaux d'études professionnelles au secondaire et au collégial entraînera de multiples problèmes touchant la reconnaissance des acquis, et par conséquent, la sanction des études, l'harmonisation des niveaux d'enseignement, la définition des fonctions de travail apparentées et finalement, la reconnaissance des métiers et professions par les employeurs, les syndicats et les corporations. La Commission croit qu'il est possible d'éviter de tels écueils en recourant au modèle proposé par le Conseil supérieur.

Finalement, dans la foulée de ce que la Commission propose plus loin concernant la reconnaissance des acquis, il y a tout lieu de croire que le passage du secondaire professionnel au collégial professionnel en serait facilité. Ainsi, une partie de la formation professionnelle acquise au secondaire dans une

spécialité correspondante pourrait être reconnue au collégial, en autant qu'elle réponde aux objectifs d'un programme collégial. De telles possibilités ne manqueront pas de motiver une partie de la clientèle étudiante du secondaire à accéder en plus grand nombre, que ce soit dans l'immédiat ou plus tardivement, à la formation professionnelle collégiale et donc, à hausser leur niveau de scolarité.

La recommandation du Conseil supérieur de l'éducation concernant les 5e et 6e secondaires jointe aux modalités privilégiées par la Commission de l'enseignement professionnel concernant la reconnaissance des acquis nous permettent d'identifier les premiers jalons d'un véritable continuum de formation.

Discuter de la formation professionnelle secondaire peut laisser entendre que les propos de la Commission favorisent un cheminement continu et ne laissent pas assez de place à ceux qui ont déjà quitté le système scolaire. Il n'en est pas ainsi cependant et nous reprenons ici l'affirmation contenue dans le chapitre I de notre texte. La Commission juge impératives la définition et l'adoption d'une politique qui considère dans son ensemble la formation professionnelle des jeunes et des adultes au Québec. Elle estime d'ailleurs fort surprenant que le Ministère, tout en proposant l'abolition de la distinction administrative entre jeunes et adultes, identifie ses propositions de relance et de renouveau à la formation professionnelle des jeunes.

4. L'abolition de la distinction administrative entre jeunes et adultes

Plusieurs raisons ont inspiré au ministère de l'Éducation la proposition de supprimer la distinction administrative entre jeunes et adultes: le caractère de plus en plus artificiel de cette distinction, l'aspect postobligatoire de l'enseignement collégial, la mission communautaire des collèges et la nécessité de diminuer le nombre de décrocheurs. Notons qu'actuellement, la distinction est basée sur l'âge (19 ans). Elle devient de plus en plus artificielle en ce sens qu'elle est facile à contourner: un étudiant du secondaire n'a qu'à attendre d'avoir cet âge pour se voir admettre au collégial avec un statut d'adulte. De plus en plus artificielle en ce sens aussi que l'âge moyen des adultes (ainsi définis) au collégial se rapproche sans cesse de celui des jeunes.

Le document ministériel reprend aussi l'argumentation qu'il utilisait dans la proposition concernant le certificat d'études collégiales à savoir qu'en diversifiant ses règles d'admission et ses programmes, l'enseignement collégial atteindra davantage les grands objectifs d'accessibilité élargie et de décloisonnement.

Par ailleurs, le document s'empresse de préciser qu'en aucun cas il ne s'agit de nier la spécificité des besoins particuliers des adultes en ce qui touche l'accueil, l'encadrement et la pédagogie.

La Commission de l'enseignement professionnel estime que le statut administratif des adultes dans le système collégial est une question accessoire par rapport à celle, beaucoup plus fondamentale, des ressources et des services qu'on met à leur disposition. Renforcer la mission éducative des collèges, et l'axer sur la réponse aux besoins de l'ensemble des membres d'une société caractérisée par l'éducation permanente, peut signifier effectivement que le statut des utilisateurs du système, surtout en termes d'âge, ne soit plus pertinent.

Dans cette optique, la Commission partage la position déjà adoptée par le Conseil des collèges sur l'abolition de la distinction administrative entre les jeunes et les adultes. Elle tient cependant à insister catégoriquement et sans ambages sur la nécessité de contrer toute velléité de profiter de cette mesure administrative pour couper dans les ressources allouées à l'éducation des adultes ou pour homogénéiser les services actuels ou prévisibles offerts aux diverses clientèles qui ne fréquentent pas l'enseignement régulier au collégial: les femmes, les hommes, les chômeurs, les travailleurs en emploi, les groupes populaires et tous ceux qui veulent poursuivre leur éducation ou s'outiller pour le marché du travail après une période de temps passée en dehors du système d'éducation.

En effet, si on peut affirmer qu'une distinction basée sur l'âge n'a plus de signification dans le contexte actuel, la distinction basée sur les besoins à combler et les services à offrir demeure primordiale et doit constituer une orientation privilégiée de l'enseignement collégial, vu son rôle clé de

charnière entre la formation générale et la formation professionnelle.

A ce titre, la Commission de l'enseignement professionnel a identifié un certain nombre de voies à privilégier pour permettre d'assurer des services de qualité aux diverses clientèles dans les collèges, selon leurs besoins propres. De l'avis de la Commission, ces voies d'action devraient être considérées comme des conditions préalables à la modification du statut administratif de la clientèle adulte.

Si le ministère de l'Éducation veut favoriser la scolarisation des citoyens et assurer à tous et chacun des services éducatifs de qualité dans un système social où la permanence du processus d'éducation est pleinement reconnue, il faut d'abord assurer aux services d'éducation permanente des collèges des ressources financières, une liberté d'action et un pouvoir de décision suffisants. Suffisants pour qu'ils puissent identifier les besoins des individus et des groupes de leur milieu respectif, se doter des services d'accueil et d'encadrement adaptés aux besoins des usagers et offrir un enseignement de qualité qui tient compte de l'expérience des étudiants et qui fournit des conditions d'apprentissage favorables à ceux qui ont décidé de réintégrer le système scolaire.

Sans ce choix politique et social que la Commission juge impératif, et sa nécessaire traduction concrète en termes financiers, la proposition d'abolition de la distinction administrative entre les jeunes et les adultes comporte, au-delà de l'intention ministérielle, certains risques de voir les res-

sources actuelles, et déjà réduites, allouées à l'éducation des adultes, diminuer ou disparaître au profit de l'enseignement dit "régulier".

Il s'agit effectivement d'un choix social, d'un choix qui permettra, de l'avis de la Commission, de mieux atteindre l'objectif que le Québec s'est déjà donné de démocratisation scolaire. De nombreuses études ont démontré à quel point nos établissements d'enseignement ont de la difficulté à briser le carcan de l'accès aux études postobligatoires pour les étudiants de couches sociales moins fortunées. L'éducation des adultes peut permettre à des personnes qui se trouvaient sur une voie d'évitement scolaire de réintégrer les milieux de formation et de se définir un projet d'études qui corresponde à leurs goûts et à leurs besoins. Mais la qualité de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente ne se limite pas aux contenus et aux programmes étudiés. Elle réside également dans les modalités, les formules d'études et de formation qui correspondent aux besoins des étudiants. Des formules souples, qui leur permettent d'identifier des objectifs à poursuivre, des compétences à chercher, des outils à acquérir. Des formules qui permettent des périodes de formation de courte durée, parfois intensives, qui s'insèrent dans un ensemble plus large correspondant à un programme de formation cohérent, à jour, qui tienne compte des besoins de formation fondamentale et générale ainsi que des besoins de formation spécialisée.

La Commission a été saisie à maintes reprises des inquiétudes et des craintes suscitées par la proposition du Ministère d'a-

bolir la distinction administrative entre jeunes et adultes. Pour bon nombre d'intervenants, des étudiants et des formateurs, des administrateurs et des regroupements d'adultes, le ministère de l'Éducation préfère des gestes administrativement faciles à la reconnaissance de besoins véritables chez la population adulte. Celle-ci est déjà peu organisée, vu sa très grande hétérogénéité, et mal placée pour réagir, même à l'endroit d'une politique qui la vise explicitement.

La Commission est fort sensible à l'opposition provoquée par la position ministérielle. Elle l'est d'autant plus que le secteur de l'éducation des adultes a connu des coupures budgétaires draconiennes depuis les dernières années, que la Direction générale de l'éducation des adultes est au crépuscule de sa vie et que le gouvernement mandataire tarde à exaucer les espoirs suscités par le travail de la Commission d'étude sur la formation des adultes.

La majorité des membres de la Commission de l'enseignement professionnel ne partagent pas pleinement les craintes suscitées par la proposition ministérielle, pour les raisons données ci-haut, en autant que les conditions requises par la clientèle adulte soient effectivement respectées. Cependant, après une longue période de réflexion et de débat, la Commission a fini par conclure qu'il serait prudent et éminemment préférable d'expérimenter l'abolition de la distinction entre jeunes et adultes avant de l'étendre à l'ensemble du réseau collégial au moment de l'adoption du projet de règlement du régime d'études collégiales. Les conséquences de ce changement ne seront pas connues avant son implantation; les impacts

pourraient effectivement être tout à fait autres que ceux escomptés au Québec ou identifiés outre frontière.

Le choix de certains cégeps ou d'une région donnée pour mettre à l'essai cette nouvelle orientation permettrait à la fois d'évaluer progressivement son impact, et d'identifier avec plus de précision les balises devant guider les choix ultérieurs. Le Ministre a d'ailleurs affirmé qu'il entendait procéder à la mise en oeuvre des propositions de relance et de renouveau **"dans des perspectives de souplesse, d'expérimentation et d'implantation progressive"** (23). La Commission ne peut que l'inciter fortement, en ce qui concerne la distinction administrative entre jeunes et adultes, à respecter sa déclaration. Il y va de sa crédibilité autant qu'il y va du bien des étudiants!

Au-delà de la modification par Ottawa de la définition de l'adulte pour des fins de formation professionnelle - et de financement - au-delà de la plus grande facilité administrative que représente un tel changement, l'abolition de la distinction administrative entre jeunes et adultes doit permettre aux collèges d'assurer à ceux qui choisissent une voie discontinue de formation d'avoir accès à des programmes, des enseignements et des services de qualité, adaptés à leurs besoins.

En ce qui concerne ces trois derniers éléments, la Commission n'entend pas ici reprendre les arguments contenus dans le rapport de la Commission Jean. Elle tient cependant à souligner que les cégeps desservent à la fois deux types de clientèle adulte: celle qui accepte volontiers de suivre des cours

avec des étudiants plus jeunes, et qui en tire profit tout en y apportant sa propre contribution, et celle qui, souvent moins au fait des structures, des méthodes ou des contenus de l'enseignement collégial, se sent plus à l'aise dans un groupe de ses pairs.

La valorisation des objectifs et des modes de formation de l'éducation des adultes exige du système scolaire certains changements fondamentaux. Parmi ceux-ci, la Commission identifie la mise en place d'un système de reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels comme essentielle à la relance et le renouveau de la formation professionnelle, surtout pour ceux qui choisissent de faire des études après une période de temps plus ou moins longue passée en dehors du système scolaire.

5. La reconnaissance des acquis: pierre d'assise du renouveau de la formation professionnelle dans une perspective d'éducation permanente

Afin de faciliter le passage des élèves du secondaire professionnel au collégial professionnel, le Ministère, dans son document, insiste sur deux mesures particulières: les modifications récentes apportées au régime pédagogique du secondaire et la possibilité, pour ceux qui le désirent, d'accéder aux études collégiales sans nécessairement postuler un diplôme (24) et, plus importante, la mise en place d'un système de reconnaissance des acquis. Celui-ci devra comprendre trois lignes d'action principales:

1) une révision et une clarification "des règles et des pratiques d'accueil des candidats en provenance d'un autre niveau d'enseignement, d'un autre profil de formation, ou d'une autre institution"...;

2) une clarification des "critères d'octroi des équivalences" par l'élaboration d'une "grille officielle d'équivalences"; et

3) la mise en place "d'un système d'évaluation continue et d'attribution de crédits ou d'unités capitalisables" (25).

S'appuyant sur les récents propos de la Commission d'étude sur la formation des adultes, le document ministériel reconnaît l'urgente nécessité de telles mesures car de plus en plus les jeunes, tout comme les adultes, auront tendance à alterner leurs périodes de formation en institution scolaire et leurs périodes de travail.

A l'instar du Ministère, la Commission croit qu'en ce qui concerne le passage d'un niveau de formation à l'autre, en l'occurrence le passage du secondaire au collégial mais aussi pour le passage du collégial à l'universitaire, il est de toute première importance de mettre en place un système efficace de reconnaissance des acquis. Là-dessus, il reste à passer aux actes. Il ne suffit donc pas de favoriser la mise au point des mécanismes de reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels, il faudra davantage les développer réellement et les rendre utiles.

L'existence d'un système efficace de reconnaissance des acquis est capitale pour une politique de formation professionnelle adaptée aux nouvelles réalités du monde moderne. Ce système pourrait constituer la pierre d'assise des présentes propositions de relance et de renouveau. Par exemple, à partir du moment où les milieux d'enseignement comptabilisent et reconnaissent les acquis scolaires et expérientiels dans un bulletin cumulatif pour chaque individu, les problèmes soulevés par les divers types de certification ou par la différence de statut administratif entre les jeunes et les adultes s'amenuisent.

Les objectifs de formation: clé de la reconnaissance des acquis

Au cours de l'année 1983 la Commission a consacré beaucoup de temps à réfléchir sur la notion de "programme" et sur celle du "continuum" de formation. Elle croit que pour favoriser ou permettre la continuité de la formation professionnelle entre les niveaux, entre les établissements et entre les programmes d'enseignement, on doit nécessairement recentrer la formation sur l'atteinte d'objectifs plutôt que sur l'accumulation de contenus disciplinaires. Les objectifs de programmes constituent, pour la Commission, la clé d'un véritable système de reconnaissance des acquis.

Une conception différente du programme

Le véritable décloisonnement repose donc sur un système sim-

ple et efficace de reconnaissance des acquis qui lui, passe par une vision et une conception quelque peu différentes de la structure du programme de formation: un programme ni parcellaire, ni trop global, élaboré en termes d'étapes qui respectent ses objectifs et le cheminement d'apprentissage des étudiants et qui, en même temps, peuvent devenir des points d'entrée ou de sortie. Ceux-ci pourraient correspondre dans les normes actuelles à une, deux ou trois sessions régulières. A la sortie de chacune des étapes, l'étudiant recevrait un relevé des objectifs qu'il a atteints et pourrait ainsi se les voir reconnaître. Une étape de formation pourrait se réaliser dans le même type d'institution ou dans un autre type, dans le même programme ou dans un autre programme. Il est donc important de bien identifier d'un programme à l'autre et même d'un niveau à l'autre les objectifs communs, véritable base des troncs communs.

L'évaluation de l'étudiant, dans cette perspective, est donc nécessairement individuelle et diagnostique. Ce qu'elle "comptabilise" c'est le succès et non pas l'échec, la réussite des objectifs d'une étape donnée. La sanction des études, pour sa part, viendrait couronner la réussite de l'ensemble des étapes constituant le programme. Contrairement à la situation actuelle où le diplôme repose sur un bulletin donnant peu d'informations sur le cheminement parcouru par l'étudiant, le relevé détaillé des objectifs atteints, à l'intérieur ou à l'extérieur du système d'éducation, constituerait une source précieuse de renseignements. Le diplôme serait donc un point de repère supplémentaire, dont la disparition dans notre so-

ciété selon plusieurs, causerait beaucoup de problèmes, tant dans les systèmes d'éducation ou de travail que pour l'ensemble des citoyens. La différence cependant serait que, derrière le diplôme, titre plutôt honorifique, un ensemble de feuilles de route résumeraient précisément les objectifs atteints par chacun des étudiants.

Tout cela constitue, globalement, ce vers quoi le "système" devrait tendre. Reste encore toute la mécanique d'organisation et de réalisation et c'est à ce stade que la machine éprouve des difficultés de fonctionnement, brusquement confrontée à des obstacles de différents ordres.

Les caractéristiques du système de reconnaissance des acquis

La Commission de l'enseignement professionnel est consciente de l'ampleur de la tâche que constitue le développement d'un système efficace de reconnaissance des acquis et c'est davantage dans un esprit d'enrichissement qu'elle veut apporter ici sa contribution.

La mise en place d'un système de reconnaissance des acquis remet en question le système d'éducation tel que conçu actuellement. En effet, reconnaître des ensembles de connaissances acquises autrement qu'à l'intérieur d'un établissement d'enseignement, c'est reconnaître que diverses modalités d'apprentissage sont aussi valables que celles offertes par les milieux scolaires. C'est donc nécessairement reconnaître que les formes d'évaluation des apprentissages peuvent se séparer du processus d'acquisition lui-même.

L'individu intéressé à ce qu'on lui reconnaisse des acquis devra démontrer qu'il possède les habiletés pertinentes à un programme de formation. La notion de pertinence à un programme demeure très importante pour la Commission. Il ne s'agit pas seulement de reconnaître tous les acquis d'un individu, de les comptabiliser et de les traduire en équivalences, encore faut-il que ceux-ci présentent des liens avec un programme donné. Ne pas tenir compte de ce principe mènerait tout simplement à un phénomène aigu d'inflation des diplômes et bien vite, ceux-ci ne signifieraient plus rien pour personne.

Une fois la première étape de reconnaissance franchie, il faudra déterminer et ensuite structurer les activités de formation qui permettent à l'individu d'atteindre les objectifs du programme. L'examen des apprentissages antérieurs s'assortit nécessairement de la détermination des apprentissages futurs qui s'intègrent dans le même ensemble, le même programme.

Ces deux éléments de la définition de la reconnaissance des acquis font ressortir l'importance de la notion d'objectifs de programme sur laquelle doit s'appuyer à la fois l'évaluation des acquis et la poursuite du programme. D'aucuns parlent ici de système d'unités capitalisables ou cumulatives correspondant à des objectifs d'apprentissage. Cependant, la recherche d'un "volume" standard d'une unité demeure encore problématique: la Commission interroge en particulier la pratique actuelle qui définit l'unité en termes du nombre d'heures consacrées à l'atteinte des objectifs.

De plus, la reconnaissance des acquis doit conduire l'individu à jouir de certains avantages sociaux et économiques. Elle doit pouvoir notamment donner accès à un emploi, ou satisfaire aux exigences d'une association professionnelle ou d'une corporation.

Les types d'acquis: scolaires et expérientiels

La multitude de profils professionnels dispensés à l'enseignement secondaire, collégial et universitaire en plus de tous les cours et les programmes sur mesure offerts par l'éducation des adultes peut représenter une véritable jungle pour ceux qui entreprennent de simplifier les seuils d'accueil ou de construire des grilles d'équivalences en vue de reconnaître les acquis scolaires. D'ailleurs, la reconnaissance des acquis expérientiels constitue une tâche encore plus lourde et plus complexe puisqu'elle réfère directement à l'expérience de l'individu, expérience qui peut recouvrir l'étendue illimitée du savoir.

Mais qu'il s'agisse d'acquis scolaires ou d'acquis expérientiels, la Commission croit tout aussi important de favoriser leur reconnaissance. Bien sûr, les adultes, particulièrement les femmes, sont touchés par les problèmes de reconnaissance des acquis de type expérientiel et on pourrait penser que la reconnaissance des acquis se limite à cette dimension. Cependant, pour le jeune qui veut changer d'institution ou de programme, il se pose d'autres problèmes tout aussi épineux concernant la reconnaissance de ses acquis scolaires. Les diffi-

cultés inhérentes à chaque type d'acquis varieront selon qu'elles concernent une clientèle régulière ou une clientèle adulte.

Le projet d'étude intitulé "La reconnaissance des acquis, rapport d'étape, M.E.Q." (26) fait l'inventaire de telles différences. Ainsi, par exemple, les besoins de la reconnaissance des acquis scolaires d'une institution à l'autre augmentent avec le niveau d'enseignement et touchent davantage la clientèle dite régulière. Pour l'adulte, la principale difficulté consiste en l'accessibilité aux mécanismes d'évaluation de ses acquis expérientiels.

La Commission de l'enseignement professionnel croit qu'il faut non seulement développer des mécanismes et des outils d'évaluation adaptés aux types d'acquis et aux catégories de clientèles, mais aussi les rendre facilement accessibles.

Il existe déjà une variété d'outils et d'instruments d'évaluation des acquis. Divers organismes dans le secteur de l'éducation ont procédé à l'inventaire d'un bon nombre d'entre eux; il appert à ce propos que les expériences américaines sont de loin les plus intéressantes et les plus fructueuses, tant pour le niveau collégial que pour le niveau secondaire. Certaines expériences québécoises s'en inspirent déjà et devraient, de l'avis de la Commission, continuer de s'en inspirer.

Les obstacles

On compte plusieurs obstacles à la reconnaissance des acquis.

Au sein d'un établissement collégial, on les observe à la fois du côté des administrateurs et du côté des enseignants. Les étudiants réguliers sont sources de financement pour un collège; c'est leur nombre qui, par la suite, déterminera celui des professeurs. La reconnaissance des acquis risque donc de créer des problèmes de gestion et de briser l'équilibre d'un collège. Par ailleurs, les professeurs voyant de plus en plus d'étudiants admis à un programme avec une partie des cours jugés équivalents, craignent de voir la tâche d'enseignement et conséquemment, le nombre de postes, réduits d'autant. De plus, l'administration de tests d'évaluation pour la reconnaissance des acquis n'est pas actuellement incluse dans la description des tâches du professeur. Finalement, en plus des problèmes posés par la déficience ou l'absence des mécanismes d'évaluation, l'actuel régime pédagogique lui-même constitue un obstacle majeur puisqu'il prévoit l'assistance obligatoire aux cours en vue de leur sanction. Le nouveau projet de règlement sur le régime pédagogique du collégial ne comporte pas cette disposition mais continue de définir la formation et l'évaluation en termes de cours et non pas d'objectifs de programmes. En outre, la durée réglementaire d'une session de formation pourrait également constituer un prétexte pour entraver la reconnaissance des acquis.

On constate que l'enseignement collégial et ses structures n'ont pas été prévus en fonction d'un éventuel système de reconnaissance des acquis. Mais plus importantes encore que les changements des structures, la Commission estime que ce sont les mentalités qu'il faudra modifier et préparer à l'introduc-

tion d'un tel système car les préjugés viennent de toutes parts et ils sont très forts.

Au-delà des obstacles qui, somme toute, sont surmontables, il faut considérer les avantages nombreux que présente la reconnaissance des acquis. Par exemple, loin d'entraîner une diminution de clientèle, on observe une augmentation de celle-ci dans les institutions américaines ayant adopté un tel système. De plus, en cette période de décroissance budgétaire, il est intéressant de noter que le coût d'un crédit d'expérience équivaut au quart ou au tiers seulement d'un crédit scolaire. Alors, même si l'implantation du système de reconnaissance des acquis peut entraîner au départ des investissements importants d'énergies et de ressources, les avantages économiques d'un tel système l'emporteront nécessairement à moyen ou à long terme.

Quelques principes d'action pour le développement et l'implantation du système de reconnaissance des acquis

1. Un mode progressif

La Commission de l'enseignement professionnel recommande un mode progressif pour le développement et l'implantation du système de reconnaissance des acquis. Elle croit, en effet, que la phase marquant le début de l'implantation du système devra se caractériser davantage par une certaine parcimonie que par une extrême largesse. Mieux vaudra procéder plus lentement mais plus sûrement, et cela même au risque de pénaliser certains individus.

C'est en prenant le temps nécessaire pour développer des outils et pour élaborer des modes d'évaluation plus adéquats que cette mesure prend toute sa signification. Car les outils se complexifient au fur et à mesure que le niveau de formation augmente, en raison notamment du degré d'autonomie de plus en plus élevé dont jouissent les institutions à l'égard de la sanction des études.

Par ailleurs, le fait d'avancer avec prudence en ce domaine ne fera que réduire les nombreux obstacles et préjugés qui se dressent devant l'actualisation du système de reconnaissance des acquis.

2. La priorité à certains secteurs

La Commission pense que quelques secteurs professionnels devraient être déterminés comme prioritaires pour le développement du système de reconnaissance des acquis. Il est inutile de les aborder tous de front: cette entreprise serait d'avance vouée à l'échec. Les critères devant présider au choix des priorités pourraient tenir compte des besoins de la clientèle, des travaux déjà amorcés et du "degré d'exactitude" des contenus.

Tout comme au secondaire, le secteur collégial devra rapidement s'équiper pour pouvoir accorder la reconnaissance de la formation obligatoire. Par ailleurs, à l'enseignement professionnel, les techniques administratives constituent aussi une priorité: le tiers de la clientèle adul-

te, au secondaire et au collégial, est inscrit à des cours ou à des programmes de ce secteur. Dans le même ordre d'idées, les techniques infirmières représentent aussi une priorité compte tenu de l'existence au secondaire du programme d'infirmières auxiliaires, du nombre important d'adultes manifestant le désir d'obtenir un diplôme collégial et aussi compte tenu du fait que les travaux, dans ce domaine particulier, sont déjà amorcés.

Finalement, d'autres programmes professionnels, du domaine des techniques physiques et biologiques, peuvent être déterminés comme prioritaires en raison justement de la nature plus précise des contenus d'apprentissage qui leur sont propres.

De l'avis de la Commission, il est important de dresser une liste de priorités par niveau d'enseignement, par secteur, par profil et par programme professionnel en tenant compte des critères précités. Il faut alors reconnaître le rôle et la place des divers intervenants dans le dossier: ministère de l'Éducation, Fédération des cégeps, fédérations d'enseignants, collèges, commissions pédagogiques, départements.

3. La participation active des établissements d'enseignement

Parallèlement, le succès de l'implantation du système ne saurait être garanti sans la participation responsable des établissements d'enseignement. Plus qu'une acceptation de

principe, c'est une collaboration active de la part des professeurs, des professionnels et des administrateurs des collèges qui est ici, non seulement souhaitée et souhaitable, mais indispensable, car ce sont les artisans de l'enseignement qui sont les mieux placés pour évaluer les apprentissages et les acquis d'un individu dans un champ particulier du savoir ou de compétences.

Enfin, ce dont il faut également s'assurer, c'est qu'à la suite de la reconnaissance d'acquis dans le cadre d'un diplôme donné, les autres établissements d'enseignement acceptent ce diplôme à sa pleine valeur et ne distinguent pas entre les crédits scolaires et les crédits d'expérience qui composent le diplôme.

4. Le changement des mentalités

Comme il a été dit précédemment, la mise en place d'un système de reconnaissance des acquis devra obligatoirement se doubler d'un changement profond des mentalités des différents milieux de l'éducation et du public en général. Et c'est très progressivement, par une sensibilisation graduelle des personnes concernées, que les équipes chargées des premières expérimentations atteindront leurs objectifs.

CONCLUSION

Une époque de transformations

Comme tout adolescent à la veille de son dix-septième anniversaire, l'enseignement professionnel collégial au Québec a connu un développement continu depuis sa conception, et des poussées de croissance marquées à certains moments de sa vie. Au fur et à mesure qu'il grandissait, il devenait plus vorace et plus exigeant. Son désir d'être reconnu à part entière entrait parfois en conflit avec son rôle de membre de la famille éducative. Au cours des années, la part de l'adulte qu'on retrouve en lui a sensiblement augmentée et il commence maintenant à envisager avec plus de confiance le passage à un stade ultérieur de sa vie.

En effet, l'enseignement professionnel collégial a connu des transformations majeures depuis seize ans. De treize établissements offrant la formation professionnelle collégiale en 1967, le Québec a passé en 1974 à quarante-six collèges publics. Les inscriptions correspondantes ont connu une augmentation d'environ 64 000 étudiants entre 1967 et 1983. Après les augmentations de clientèles au secteur professionnel pendant leurs six ou sept premières années d'existence, les collèges ont connu deux autres périodes d'inscriptions plus élevées que la moyenne annuelle: au moment du passage au cégep des élèves de la double promotion, et depuis deux ans, en pleine période de crise économique.

Le pourcentage des inscriptions au secteur professionnel a également augmenté par rapport au secteur général. De 34.4% qu'il était en 1967, il est passé à 51.2% en 1982-1983, selon les chiffres du ministère de l'Éducation. La Commission rappelle que

l'objectif visé au moment de la création des cégeps était une proportion de 60% d'étudiants au secteur professionnel et de 40% au secteur général.

De plus en plus d'adultes se retrouvent parmi les étudiants du secteur professionnel. Lors de ses visites dans certains collèges, la Commission a pu constater l'évolution marquée de l'enseignement aux adultes en faveur de la formation professionnelle. Les adultes suivent plus d'heures de cours de formation professionnelle que de formation générale et dans quelques cas, surtout dans les cégeps de région, la population adulte desservie par le collège dépasse le nombre d'étudiants réguliers.

Un dernier aspect de l'évolution de l'enseignement professionnel collégial a été mentionné au premier chapitre. Il s'agit de l'importance grandissante accordée au passage à l'université de l'étudiant qui veut y poursuivre sa formation professionnelle.

La Commission continuera d'insister sur la nécessité de travailler au décloisonnement entre la formation collégiale et universitaire. Il faut établir les passerelles qui permettront de reconnaître les acquis pertinents de l'étudiant et d'identifier les lacunes qu'il pourrait ensuite combler. La formation professionnelle collégiale n'est plus exclusivement terminale. Que ce soit comme agent de continuité ou de changement, le système d'éducation est appelé à évoluer au rythme des valeurs sociales et le continuum de formation ne doit pas constituer une course semée d'obstacles, exigeant des participants des prouesses ou des sacrifices pour en venir à bout.

Un retour aux sources pour bien affronter l'avenir

Il existait, lors de la création des cégeps, à la suite de la publication du rapport Parent (27), une volonté d'outiller de la même façon les étudiants qui seraient inscrits aux secteurs général et professionnel des collèges. L'intention d'origine était donc de fournir une formation professionnelle plus large que celle donnée antérieurement dans les écoles de métiers, les écoles techniques et les instituts de technologie, principalement par l'inclusion de cours de formation générale et de cours complémentaires dans les programmes professionnels, mais aussi par une nouvelle emphase sur les fondements des enseignements et des pratiques techniques.

La Commission réitère ici l'importance qu'elle attache à cette orientation. Elle souligne les dangers qui guettent une formation professionnelle qui, sous prétexte d'une meilleure adéquation avec le marché de travail, se calque trop sur celui-ci et néglige les compétences qui assureraient la polyvalence, l'adaptabilité, l'initiative et le sens critique chez l'étudiant. Cette perte de perspective servirait mal celui-ci qui devient, par le fait même, aussi vulnérable que la spécialisation risque de l'être dans une société industrielle ou postindustrielle qui évolue à une vitesse encore insoupçonnée au moment de la mise sur pied du système collégial québécois.

Vers la relance et le renouveau de la formation professionnelle collégiale

A travers ce texte de réflexions, la Commission de l'enseignement

professionnel a présenté sa conception de plusieurs dimensions de la formation professionnelle collégiale. Elle a analysé les propositions de relance et du renouveau sur la formation professionnelle tout en les situant à l'intérieur de son propre cadre de référence. Cela lui a permis d'adopter un certain recul critique par rapport aux propositions ministérielles, d'en approfondir certaines d'entre elles et de proposer des mécanismes visant à favoriser la réalisation d'autres.

La Commission souhaite que ce document de réflexion constitue un outil de relance et de renouveau qui provoque des actions et des réactions dans les milieux intéressés par l'enseignement professionnel collégial. Son contenu et les voies d'action proposées concernent le ministère de l'Éducation, les collèges, les milieux de travail, et les communautés desservies par les collèges.

A la lecture du texte, on aura constaté en particulier l'importance qu'attache la Commission à deux principes qui doivent soustendre notre système d'éducation: la nécessité d'une plus grande cohérence dans les orientations à donner à la formation professionnelle au Québec, et la reconnaissance de l'éducation permanente comme la base même du système éducatif.

D'autres orientations majeures découlent de celles-ci. Mentionnons en particulier la nécessité de favoriser l'accès de certains groupes, aux études collégiales et d'encourager la concertation entre les partenaires sociaux concernés par l'enseignement professionnel. Rappelons aussi l'importance du perfectionnement des professeurs ainsi que la recherche de structures et d'approches

pédagogiques adaptés aux étudiants jeunes et adultes et visant à améliorer la qualité des programmes et de l'enseignement. Soulignons enfin tous les efforts exigés par la mise en place d'un système de reconnaissance des acquis, élément clé de la formation professionnelle dans une optique d'éducation permanente.

La Commission ne réclame pas de chambardements majeurs dans le système collégial. Il s'agit pourtant dans certains cas, d'importantes remises en question des attitudes et des pratiques qui sont devenues quelque peu figées au cours des années. On aura constaté que, dans d'autres cas, les propos de la Commission ne font qu'appuyer des efforts déjà déployés pour contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement professionnel collégial.

De l'ensemble du texte de réflexions se dégage une philosophie qui se veut le reflet le plus fidèle possible de la pensée de la Commission de l'enseignement professionnel. Au cours des mois et des années qui viennent cette pensée sera appelée à évoluer, comme le feront notre société et son système d'éducation.

Cette évolution ne saurait se faire sans l'apport d'individus et de groupes préoccupés par la formation professionnelle au Québec. La Commission accueillera avec intérêt tout commentaire ou document de réflexion portant sur le présent texte ou sur la formation professionnelle collégiale dans son ensemble.

RÉFÉRENCES

1. La formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau, Québec, Ministère de l'Éducation, 1982, p. 3.

2. La formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau. Guide du participant, colloques régionaux, Québec, Ministère de l'Éducation, Automne 1982, p. 11.

3. La formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau, Québec, Ministère de l'Éducation, 1982, p. 3.

4. Ibid., p. 67.

5. Ibid., p. 67.

6. Ce thème constitue le principal objet du rapport annuel 1982-1983 de la Commission de l'enseignement professionnel.

7. La formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau, Québec, Ministère de l'Éducation, 1982, p. 69.

8. Ibid., p. 51.

9. Ibid., p. 76.

10. Ibid., p. 60.

11. Ibid., p. 71.

12. Ibid., p. 71.

13. Programme de perfectionnement des enseignants et des enseignantes du secteur professionnel des cégeps 1983-1984, Document de travail, Direction des affaires éducatives, Ministère de l'Éducation, le 2 mai 1983.

14. Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP, Québec, Ministère de l'Éducation, 1978, p. 43.

15. Notes pour l'Allocution du ministre de l'Éducation, le Docteur Camille Laurin, à l'occasion du colloque "Crise et Éducation...permanentes?", Université de Montréal, le 7 avril 1983.

16. Apprendre: une action volontaire et responsable, abrégé, Commission d'étude sur la formation des adultes, Montréal, février 1982, p. 17.

17. La formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau, Québec, Ministère de l'Éducation, 1982, p. 76.

18. Carte nationale des programmes de formation professionnelle, Québec, Ministère de l'Éducation, juin 1983.

19. Le choix des régions, document de consultation sur le développement des régions, le ministre François Gendron, Québec, 1983.

20. Classification canadienne descriptive des professions, Ottawa, Approvisionnements et services Canada, 1971.

21. La formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau, Québec, Ministère de l'Éducation, 1982, p. 71.

22. La formation professionnelle des jeunes, Analyse critique des propositions ministérielles et quelques considérations supplémentaires, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, avis adopté à la 278e réunion, le 31 mars 1983.

23. La formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau, Québec, Ministère de l'Éducation, 1982, p. 62.

24. Ibid., p. 66.

25. Ibid., p. 77-78.

26. La reconnaissance des acquis, rapport d'étape, PROJET, groupe de travail sur la reconnaissance des acquis, Québec, Ministère de l'Education, le 26 janvier 1983.

27. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent), Québec, Editeur officiel du Québec, 1963.

Gouvernement du Québec
Conseil
des collèges

59-1565